

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Joana Rita Jorge de Sousa

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 12ºE NO ANO
LECTIVO DE 2011/2012**

Coimbra
2012

JOANA RITA JORGE DE SOUSA

Nº 2007020542

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 12ºE NO ANO
LECTIVO DE 2011/2012**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 43/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Dra. Elsa Silva

Coimbra

2012

Sousa, J. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 12º1E no ano lectivo de 2011/2012*. Relatório de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

À minha família,
Ao meu namorado,
Aos meus amigos
E aos que me querem ver felizes.

AGRADECIMENTOS

Apesar do documento se tratar de um trabalho singular e individual, para a sua concretização contribuíram várias identidades que devem, aqui, ser realçadas pela sua importância e destaque neste percurso.

À minha mãe que tem sido a minha maior força ao longo da minha vida académica e, especialmente, durante este ano veemente. Aos meus irmãos que estiveram sempre do meu lado e que me ouviram sempre que precisei. Aos meus pais que me ajudaram e me disponibilizaram oportunidades de formação académica. Sem eles não conseguiria estar aqui.

Ao meu namorado pelo seu constante apoio e disponibilidade, pela sua paciência. A ele peço imensas desculpas pela atenção reduzida durante este período agitado da minha vida e pelo pouco tempo disponibilizado. Com certeza que será recompensado.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Andreia Sá, Rúben Rocha e Filipe Clemente, que sempre demonstraram espírito colaborativo. Estiveram sempre disponíveis para ajudar em tudo. Um especial obrigada à colega Andreia Sá que se tornou numa grande amiga e que sem ela o processo de Estágio não seria a mesma coisa.

Às minhas colegas de casa que sempre me ouviram e se mostraram disponíveis na partilha de material de apoio. A elas devo um pedido de desculpas pela minha ausência durante este ano.

Ao grande professor António Miranda. A ele estou profundamente grata. Sem ele não terminaria o Estágio com a preparação que tenho agora para enfrentar o mundo profissional. Foi, sem dúvida, a minha base de apoio. Sempre se mostrou disponível para tudo, não só para factores de natureza profissional, mas também pessoal.

À Doutora Elsa Silva que sempre se mostrou disponível para ajudar e retirar dúvidas colocadas e aos restantes docentes do Mestrado que me possibilitaram adquirir os conhecimentos necessários para a prática pedagógica.

A todos os professores da Área Curricular que foram fantásticos na sua disponibilidade e no reforço para continuar este trilha.

RESUMO

O Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero constituiu a componente prática da aplicação dos saberes adquiridos durante a formação inicial através de em envolvimento nas actividades letivas do 12º 1E. Constitui, portanto, uma aproximação à prática profissional permitindo uma aquisição de saberes, relacionados com o como ensinar e como agir profissionalmente aliados a uma consciencialização das acções didácticas e pedagógicas no sentido de criar condições para a construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. A transição entre a teoria e a prática só foi possível com a aplicação de um olhar crítico sobre o contexto real de prática pedagógica, utilizando os meios mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dada a especificidade da realidade imposta. Neste sentido, em toda a realização, desde o processo de planeamento à intervenção pedagógica, foram tidas em consideração as características dos elementos envolvidos proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É neste sentido que o documento vem demonstrar todo o processo realizado ao longo do Estágio Pedagógico, assim como, a respectiva análise reflexiva. Tendo em conta a diversidade de contextos observados, surge a problemática do estudo desenvolvido neste documento. Considerando a turma como uma realidade singular e com características muito próprias surgiu a necessidade de repensar nas estratégias de ensino tendo em conta o fator género na Educação Física. Este constitui um tema ainda pouco estudado neste ramo, considerando-se este estudo como uma contribuição para a exposição da experiência do ensino para uma turma masculina.

Palavras-chave: Alunos. Aprendizagem. Professor. Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Avaliação. Género.

ABSTRACT

The Teaching Practice in Brotero Avelar High School was the practical component in the application of the knowledges that were acquired during the initial formation through an involvement in the school activities of the class 12th 1E. It is, therefore, an approach to the professional practice allowing an acquisition of knowledges related to the how to teach and the how to act professionally, combined with an awareness of both teaching and educational actions that allows to create conditions for the construction of the pedagogical knowledge content. The transition between theory and practice was only made possible by applying a critical eye on the real context of the pedagogical practices, using the most effective means to the development of meaningful learning skills, given the specificity of the reality imposed. In this sense, across the realization, since the process of planning to the pedagogical intervention, there were taken into account the characteristics of the elements involved providing a pleasant environment to the development of the teaching-learning process. It's in this sense that the document comes to show all the process done along the Teaching Practice, as well as the respective reflective analysis. Given the diversity of contexts observed, the problem arises in the study developed in this document. Considering the class as a singular reality and with characteristics very of their own the need to rethink the teaching strategies emerged, in view of the gender factor in Physical Education. This is a subject that wasn't yet studied with much depth in this business, so this study is considered as a contribution to the exposure of the experience of teaching a male class.

Key-words: Students. Learning. Teacher. Teaching Practice. Planning. Assessment. Gender.

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Enquadramento biográfico	14
2.1. Expectativas iniciais	14
2.2. Programa de formação inicial	15
3. Contextualização da prática	18
3.1. Caracterização do contexto	18
4. Planeamento do ensino na turma	22
4.1. Actividades de ensino-aprendizagem	22
4.1.1. Planeamento.....	22
4.1.1.2. plano anual	23
4.1.1.3. unidades didáticas	25
4.1.1.4. planos de aulas.....	27
4.2. Realização	28
4.2.1. instrução	29
4.2.2. gestão	31
4.2.3. clima	32
4.2.3. disciplina	33
4.3. Avaliação	34
4.3.1. avaliação diagnóstica.....	35
4.3.2. avaliação formativa	36
4.3.3. avaliação sumativa	38
4.3.4. parâmetros e critérios de avaliação	38
4.4. Atitude ético-profissional	39
4.5. Justificação das opções tomadas	40
5. Análise reflexiva da prática pedagógica	45
5.1. Mobilização de conhecimentos de carácter científico	45

5.1.1. o modelo de ensino do jogo para a compreensão	46
5.2. Evidências de aprendizagens pragmáticas (da experiência)	50
5.3. Desempenho e questionamento profissional	52
5.4. Compromissos com as aprendizagens	55
5.5. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas	56
5.6. Relação pedagógica	58
5.7. Relacionamento profissional e com o núcleo de estágio	59
6. Questões de género na educação física	61
6.1. Integração de conhecimentos de carácter científico	61
6.2. Contextualização do tema/problema	63
6.3. Estratégias desenvolvidas	65
6.4. Alterações e/ou resultados obtidos	70
6.5. Elementos de pesquisa autónoma	71
7. Referências bibliográficas	75
8. Anexos	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEFM: Educação e Expressão Físico-motora

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

TGFU: Teaching Games For Uderstanding

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Mapa de rotação de espaços.....	81
Anexo II: Modelo de um plano de aula.....	83
Anexo III: Exemplo de uma ficha de avaliação Diagnóstica / Sumativa.....	89
Anexo IV: Exemplo de um instrumento de avaliação formativa.....	90
Anexo V: Critérios de avaliação.....	91

INTRODUÇÃO

O presente documento denominado de Relatório de Estágio Pedagógico apresenta-se inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física para os ensinos básico e secundário no âmbito da cadeira de Estágio Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero da Cidade de Coimbra sobre a turma 1E do 12º ano de escolaridade. Teve como professora orientadora a Dr.^a Elsa Silva, como professor cooperante o Professor António Miranda e como companheiros do núcleo de estágio o Filipe Clemente, Rúben Rocha e Andreia Sá.

O estágio pedagógico surge como o colmatar da formação inicial de professora e, assim como muitos colegas do mestrado, como o primeiro “mergulho” no mundo da docência. Consta num momento importantíssimo no desenvolvimento profissional, pois, alargando o impacto desta componente da formação inicial a todo o percurso do desenvolvimento do professor, Simões (1996) assume o estágio pedagógico como “...um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor” (p. 132).

Segundo Capel e colaboradores (1997), é nesta fase que o estagiário constrói o seu repertório de competências e conhecimentos, e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional.

Fuller (1969) e Huberman (1989) designam esta fase, como um dos estádios de desenvolvimento profissional, o período de “sobrevivência e descoberta”. Huberman define o aspecto da sobrevivência como estando ligado ao choque da realidade, à complexidade inicial e à incerteza do ambiente no contexto da aula, à contínua estratégia de tentativa e erro e à distância entre os ideais e a realidade do dia-a-dia da sessão. Por sua vez, a descoberta tem a ver com o entusiasmo do início da carreira, o orgulho de ter os seus próprios alunos e de fazer parte de um grupo profissional.

É, também nesta fase, que a formação profissional é confrontada com a realidade sendo redireccionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto local de trabalho dos professores. Nesse sentido, os saberes transmitidos pela

instituição de formação são concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2002).

Foi ao longo deste ano lectivo que, através de uma metodologia do *aprender fazendo*, enquanto professora neófito, tive a oportunidade de conhecer activamente e de me familiarizar com as normas, valores e cultura profissional que considero estar prestes a integrar. É desta maneira que, reunindo todas as dificuldades, desafios, responsabilidades, exigências e reflexão, o estágio pedagógico surge como um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional (CAIRES, 2003) como candidata a professora.

O presente documento surge, então, estruturado fazendo referência a um conjunto de elementos essenciais como a contextualização da prática que inclui o meu percurso de vida, as minhas expectativas iniciais, os elementos relativos às condições locais e da relação educativa; a análise reflexiva da prática pedagógica enquadrando a reflexão acerca das aprendizagens efectuadas, das actividades de ensino-aprendizagem e da atitude ético-profissional; e por fim, o aprofundamento de um tema/problema levantado a partir do desenvolvimento da prática enquadrado nos domínios de intervenção da Educação Física escolar.

ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

I. Expectativas iniciais

Durante todo o meu percurso de formação sempre idealizei um dia poder vir a fazer o mesmo que os meus professores de Educação Física. Ensinar o que mais gosto de fazer, podendo contribuir para a construção de valores e atitudes que desenvolvessem o gosto pela actividade física nos alunos assim como se sucedeu comigo, sempre constou num objetivo definido a longo prazo. Deste modo, todas as minhas opções foram tomadas tendo em conta a possibilidade de realização do mesmo.

Ao concluir o primeiro ano de Mestrado surge a incerteza de qual seria a melhor escola, o melhor orientador, que me permitissem o contínuo da formação inicial de um modo bastante enriquecedor e que me dessem oportunidade de adquirir conhecimentos profícuos e significativos. Esta fase foi superada na medida em que consegui ter um vasto leque de opções acabando por seleccionar a melhor escola para realizar o Estágio Pedagógico. Assume este valor devido ao orientador de estágio que nela está inserido, pois, como base em comentários feitos por alunos anteriores, este professor assume-se como sendo exigente e que possibilita a aquisição de muitas aprendizagens terminando-se um ano de estágio carregado de conhecimentos e experiências educativas que noutras escolas isso não acontece.

Começando o ano letivo no primeiro dia de Setembro, encaro uma Escola renovada, adequada às necessidades dos alunos, promotora de um ambiente favorável às aprendizagens dados os seus recursos espaciais, materiais e humanos.

A apresentação com o orientador de estágio constituiu um momento que por muito se ansiava, pois iria conhecer a pessoa que iria servir de moleta para o meu desenvolvimento profissional. Depois do nosso diálogo não esperava outra coisa. Apresentou-se como sendo um docente competente, disponível e muito preocupado com o seu grupo de estagiários. Nesta reunião, foi solicitada a construção do meu primeiro documento: as minhas expectativas iniciais para o ano de estágio pedagógico na ESAB. Desta forma, o mesmo é aqui apresentado, pois considero ter mais valor aquilo que foi escrito anteriormente sem qualquer experiencia na realização pedagógica.

“Este ano de Estágio Pedagógico é, sem dúvida, o ano que vai exigir mais empenho, dedicação e responsabilidade. É o momento que nos dá a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação anteriores em contexto real. Sendo inexperiente na área tenho o acompanhamento dos orientadores da Instituição e da Faculdade no sentido de poderem ajudar a superar as dificuldades surgidas.

Perspectivo este ano como sendo um ano muito trabalhoso, mas cheio de novas vivências, de novas oportunidades, de troca de experiências, de novas interações.

Espero por um grupo coeso que apele à cooperação e empenho. Da minha parte os meus colegas podem esperar por uma colega empenhada, dedicada, organizada e com ambição para aprender cada vez mais.

Seria mentira se dissesse que não tenho receio do ano que vou encarar. Receio das dificuldades que podem surgir e não as conseguir superar no momento, de dar a volta à situação. No entanto, é com os erros que se aprende e é nessas alturas que espero pelo apoio reflexivo dos meus colegas e do meu orientador. No entanto considero-me uma pessoa autónoma e exigente comigo mesma. São estas as características que podem ser úteis para corresponder ao lema do professor orientador António Miranda, “querer ser melhor que ontem”.

Contudo, será mais gratificante para o grupo se remarmos todos em conjunto e ao mesmo ritmo. É neste sentido que ambiciono um núcleo de estágio sólido, que apele à colaboração, dedicação, empenho e responsabilidade profissional.”

Nota-se ao longo de todo o discurso certa ingenuidade acerca do que é o Estágio Pedagógico e do que esperava do mesmo. As minhas características mantiveram-se ao longo de toda a formação exigindo de mim cada vez mais, superando aos poucos as minhas dificuldades encarando uma atitude de professor-investigador.

II. Programa de formação inicial

A concepção de um Plano de Formação Individual, afigurou-se de extrema importância no processo de intervenção e acção pedagógica, pois constituiu numa orientação inicial que serviu de guia para a evolução no decurso de formação. Em

semelhança ao processo de avaliação diagnóstica, onde são traçados objetivos a alcançar pelos alunos tendo em conta as suas capacidades e prevendo-se o que são capazes de atingir, assim consta o propósito deste documento. Foi elaborado com o intuito de, analisada a acção educativa do professor estagiário num momento inicial de prática pedagógica, definir um plano de objetivos qualitativos a alcançar ao nível da instrução, condução e monitorização da aula, feedback, conclusão da aula, gestão do tempo, organização das tarefas, clima/disciplina, comunicação e decisões de ajustamento.

A construção deste programa teve em consideração a possibilidade de se individualizar e diferenciar as respectivas experiências formativas em função das necessidades e dificuldades emergentes neste processo. Esta atitude reflexiva, foi coadjuvada pelo estagiário e pelo professor orientador, valorizando os seus inputs, o seu know-how, bem como o seu conhecimento processual. Assumiu-se, portanto, um caminho orientador a seguir, com base nos dados de observação daquele e da apreciação do estagiário acerca do seu desempenho. O plano foi elaborado pelo professor orientador seguindo-se a sua apreciação e recomendações para o desenvolvimento do restante caminho a percorrer na acção educativa:

1 – Instrução

Nos momentos em que se dirige aos alunos, a professora é objetiva e esclarecedora. No futuro, deve procurar aplicar uma terminologia mais específica da área de ensino e da modalidade que leciona.

2 – Condução e monitorização da aula

Durante a aula, a professora demonstra pouco dinamismo no acompanhamento das tarefas de ensino e dos grupos de trabalho. Deve encarar uma atitude mais ativa, permanecendo menos tempo nos mesmos espaços, de forma a acompanhar mais de perto a ação de todos os alunos.

3 - Feedback

A professora fornece aos seus alunos feedback pedagógico de forma variada, na tentativa de os auxiliar a corrigir a sua performance. No entanto, a validade e pertinência desta informação nem sempre é a mais ajustada aos erros que observa. Deve continuar a aprofundar os seus conhecimentos no domínio das modalidades que fazem parte do currículo dos seus alunos, de maneira a contribuir de forma mais qualitativa para as suas aprendizagens.

4 – Conclusão da aula

Quando finaliza a aula procede geralmente ao retorno à calma, aplicando exercícios com menor intensidade e que visam o relaxamento muscular. Apesar disso, é necessário que venha a compreender que os objetivos da parte final da aula são muito variados e abrangentes, podendo passar por questionar os alunos quanto aos conteúdos de aprendizagem, abordar com os alunos a

análise acerca da proficuidade das tarefas de ensino, solicitar a sua autoavaliação, recolher dados que permita ajustar as estratégias de ensino, ajustar medidas comportamentais, elogiar a prestação da turma, etc.

5 – Gestão do tempo

A professora estagiária Joana Sousa faz, na generalidade das aulas que leciona, uma boa gestão do tempo, reproduzindo o que define no plano de aula. Apesar disso, ao longo do ano deverá sentir-se capaz de aplicar medidas de ajustamento que afetam a planificação e a duração dos vários momentos da aula, gerindo os tempos de tarefa/transição/instrução em favor de uma melhor rentabilização do tempo de empenhamento motor dos alunos.

6 – Organização das tarefas

A professora organiza as tarefas e o espaço de aula de forma prévia e atempada, antes da chegada dos alunos. Futuramente deverá evoluir para perceber que, a organização é um fator que muito influencia a segurança dos alunos, os tempos de espera, as transições entre tarefas, o tempo de prática e a motivação dos alunos.

7 – Clima/Disciplina

A professora estabeleceu os primeiros contactos com os alunos passando a imagem de uma profissional responsável, rigorosa e exigente. Definiu as primeiras regras de comportamento e valorizou as boas atitudes. Na generalidade dos momentos da aula, aparenta uma personalidade forte e de comando, criando um clima de aula mais rigoroso. No futuro, poderá tentar aplicar novas abordagens, recorrer a outros estilos de ensino, procurando perceber qual o tipo de relação que melhor se ajusta ao processo de ensino e à realidade da sua turma.

8 - Comunicação

A professora comunica com os seus alunos utilizando um estilo de instrução muito objetiva e sintetizada, reveladora de um estilo de ensino de comando. Nas aulas futuras, poderá vir a ser mais esclarecedora acerca dos conteúdos, desenvolvendo um pouco mais o seu discurso de forma a criar também maior empatia com os seus alunos. Adicionalmente, está a trabalhar estratégias de comunicação que lhe permitam ultrapassar os problemas que se lhe colocam devido à fragilidade do seu tom vocal.

9 – Decisões de ajustamento

A professora cumpre, na generalidade, o seu plano de aula. Desta forma, não se vislumbram decisões de ajustamento. Caso se depare com essa necessidade, deverá ajustar as suas propostas mantendo a sua atenção nos objetivos e conteúdos de aprendizagem, podendo torna-los mais atingíveis através da aplicação de outros métodos ou estratégias pedagógicas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

I. Caracterização do contexto

“A Escola Brotero nasceu do nada e cresceu. É hoje um longo romance de contexto próprio. De história ziguezagueada mas de olhar em frente. A Brotero representa o esforço de valorização técnica e cultural de uma cidade. Os seus cem anos de luta são o Obrigado!, o Gratias tibi! a Coimbra. A cidade recebeu em troca. A Brotero fez-lhe germinar a semente da esperança. Com magia.”

(Maria de Lourdes Figueira - retirado do discurso proferido na cerimónia da entrega da medalha de ouro da cidade à escola, em 13 de Julho de 1984)

A escola secundária de Avelar Brotero localiza-se no concelho de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais e está situada na rua General Humberto Delgado. A menos de 50 metros encontra-se também a Escola Infanta Dona Maria e o Estádio Municipal de Coimbra. Enquadrada no distrito de Coimbra, está limitada a sul pelos concelhos de Condeixa, a Oeste por Montemor-o-Velho, a noroeste por Cantanhede, e a Este pelos concelhos de Penacova, Poiares e Miranda do Corvo sendo o concelho constituído por 31 freguesias.

A história da Escola Secundária de Avelar Brotero começou na antiga Igreja da Trindade (cedida pela Câmara Municipal de Coimbra) com o nome de “Escola de Desenho Industrial” e foi fundada por António Augusto de Aguiar. Em Fevereiro de 1889, é elevada a escola Industrial e necessitava de espaço, tendo sido anexado, o andar superior da fachada oeste do Jardim da Manga. Mas, a 13 de Janeiro de 1917, um incêndio destruiu uma parte das instalações. Devido ao incêndio, a Brotero foi transferida para a Quinta de Santa Cruz na antiga casa de verão do Prior (espaço que hoje ocupado pela AAC - Associação Académica de Coimbra), mantendo-se apenas as oficinas no Jardim da Manga.

Em 1926, a Brotero partilhou as instalações com o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra, mas devido à escassez das mesmas, a distância a que se encontravam das oficinas e do centro de Coimbra, levou a mudança de instalações dos dois estabelecimentos de ensino para a antiga hospedaria de Santa Cruz e residência do seu Prior frente ao Mercado D. Pedro V, onde ficou por mais de 35 anos e onde actualmente funciona a Escola Secundária Jaime Cortesão.

Em 1960, a escola muda as suas instalações para um novo edifício junto ao Estádio de Coimbra (edifício onde se encontra nos dias de hoje). Entre os anos 60 e 70, aconteceu a chamada explosão escolar. Grande massa da população acorreu à Escola. O Ministro Veiga Simão, reconhecendo a todos o direito à educação e defendendo a igualdade de oportunidades, arquivou a dicotomia Ensino Liceal e Ensino Técnico Profissional, fazendo surgir em seu lugar um Ensino Secundário, Liceal ou Técnico. Após esta mudança, que poderá considerar-se de transição, a Escola Brotero entrou no segundo momento da sua história – o iniciado em 1975/76 com a instituição do Ensino Secundário Unificado, reforma inovadora, pretendendo “uma adequação ao ensino às exigências políticas e culturais da sociedade portuguesa” no pós-25 de Abril.

Com a implementação de um “tronco comum”, o Ensino Secundário foi definitivamente unificado, passando a Brotero a usufruir da mesma configuração estrutural dos antigos liceus. Na sequência da unificação, a Escola passou a denominar-se, em 1979, Escola Secundária de Avelar Brotero, nome que hoje, e com propriedade, ainda mantém. A partir de 1983, digamos que a Escola Brotero recuperou um pouco da sua identidade. Dentro do projecto de relançamento do Ensino Técnico Profissional, tiveram lugar nos seus planos de estudo os bivalentes Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais, a possibilitar o prosseguimento de estudos ou o ingresso na vida activa.

No que concerne à composição humana da Escola, a abrangência da acção educativa da Brotero engloba um conjunto de 1970 elementos, dos quais 1705 (87%) são alunos, 217 (11%) são professores e 48 (2%) são funcionários. Esta decorre não só da sua situação geográfica, pois está inserida numa zona privilegiada da cidade, mas também do seu passado histórico e traço característico como Escola Técnica. Por estas razões, os alunos que a frequentam provêm de estratos socioculturais e económicos muito diversos tornando o ensino aqui ministrado propício a uma formação humana integral pela sua aproximação aos universos sociais da vida activa e produtiva. Verifica-se, portanto, um traço multicultural no corpo da comunidade estudante ao longo dos últimos anos. O quadro dos professores é também muito diversificado, o que contribui para o desenvolvimento de perspectivas mais amplas e enriquecedoras.

No que respeita à turma do 12º1E, esta está inserida no quadro dos alunos, enquadrado no curso Científico-Humanístico.

No início do ano letivo foi realizado um levantamento de dados acerca de cada aluno pertencente ao 12º1E segundo fichas de caracterização de turma. Estes dados foram analisados estatisticamente de maneira a poder-se explicar determinados comportamentos dos alunos. O professor, como agente educativo, deve ter conhecimento sobre os seus alunos, pois só assim poderá intervir de uma forma adequada, atendendo às necessidades e especificidades de cada um.

Neste sentido, a caracterização da turma englobou parâmetros como a idade, sexo e proveniência (localidade onde reside). Mobilizou, ainda, informações sobre o agregado familiar de cada aluno, assim como a condição sócio-profissional e cultural dos progenitores. Não menos importantes constaram os aspectos relativos ao percurso escolar de cada aluno, bem como as suas principais dificuldades, preferências, interesses e motivações. Adequada à disciplina consistem as informações acerca de possíveis doenças, limitações ou deficiências que os alunos podem possuir.

A turma 1E do 12ºano é constituída por dezassete alunos, dois quais dezasseis são do género masculino e uma do género feminino.

A sua média de idades é de dezassete anos. No entanto, existem pelo menos dois alunos com idade igual a dezanove anos. Consta numa diferença significativa que é devida ao facto de estes dois alunos terem ficado retidos em anos anteriores.

Ainda sobre as informações pessoais dos alunos, no que toca à existência ou não de problemas de não existe nenhum aluno com grandes dificuldades que condicione o seu desempenho. Em termos de medicação, existe apenas um aluno que toma regularmente, enquadrando-se no grupo de alunos com problemas respiratórios.

No que respeita à localização dos alunos, a sua maioria mora dentro da cidade de Coimbra. Os restantes alunos residem em freguesias perto da cidade.

Relativamente ao estilo de vida de cada aluno são mencionados aspectos relevantes para compreender melhor o mesmo e o modo de agir, como o local onde toma o pequeno-almoço e o almoço, a que horas se costuma deitar e a sua ocupação nos tempos livres.

A alimentação é importante na medida em que o professor pode agir consoante o tipo de refeição que o aluno faz e se realmente a faz. Visto que a disciplina de Educação Física é lecionada no horário da tarde importa ter conhecimento do local do almoço. O tipo de refeição pode dizer muito sobre o estilo de vida do aluno. Nos casos dos alunos que residem longe da Escola verifica-se que estes almoçam na

Escola. Os alunos que moram mais perto tendem a fazer esta refeição em casa. Contudo, a grande maioria dos alunos almoça em casa. Estes resultados estão, muito provavelmente, relacionados com o horário da turma, visto que os alunos dispõem de duas manhãs e uma tarde livre. Sendo a disciplina incluída nos dias em que coincide com as manhãs livres, crê-se que os alunos vão para as aulas de educação física com a refeição feita em casa.

Outro dado que se pode acrescentar de maneira a conhecer-se um pouco melhor o aluno não afectando tanto o modo de actuação do professor nas suas aulas, consta na ocupação dos tempos livres dos alunos. No entanto, esta informação pode ser importante para o fortalecimento do domínio socio-afectivo fortalecendo a relação professor-aluno. Tendo em conta que cada aluno nomeou as três primeiras preferências, verifica-se que a maioria da turma utiliza muito o computador. Este dado não é de surpreender, pois grande percentagem da turma frequenta a matéria de aplicações informáticas. Constatou-se também que nove alunos mencionaram o desporto como ocupação do tempo livre. Isto significa que os alunos gostam de praticar exercício físico podendo obter um bom desempenho na disciplina. Com o mesmo valor de nomeações está a música seguida da televisão como opção para ocupar os tempos livres.

Uma evidência importante na ficha de caracterização consta no conhecimento da frequência da matéria de Expressão e Educação Físico-Motora no ensino primário. Tal como consta no programa do 1º ciclo, a falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis. Por outro lado, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Estas evidências justificam a importância crucial desta Área, no 1.º Ciclo, como componente inalienável da Educação. Deste modo, esta área permite o desenvolvimento de aspectos fundamentais da psicomotricidade, como a coordenação óculo-manual, a independência segmentar, a orientação e a estruturação do esquema corporal nos seus aspectos mais específicos da lateralidade e da orientação espacial são aspectos fulcrais para uma adaptação mais eficiente e eficaz à dinâmica de qualquer acção motora básica. Estas actividades preparam, assim, o aluno para a disciplina de Educação Física do ensino básico,

pois o programa traça um plano perspectivando a valorização pedagógica na expectativa das crianças de serem «já» capazes de tarefas mais ousadas e aliciantes, próximas dos feitos que os mais velhos exibem.

No caso da turma, apenas um aluno não frequentou EEFM. Contudo, não se verifica carência de capacidades, pois neste caso específico, o aluno pratica desporto federado há algum tempo permitindo-lhe desenvolver padrões motores desde cedo.

No que respeita às preferências dos alunos este também é um ponto que se deve mencionar podendo prever o grau de motivação dos alunos para certas disciplinas, nomeadamente para a de Educação Física que é a que aqui importa. Cada aluno mencionou três disciplinas da sua preferência verificando-se que a Física corresponde a uma das disciplinas preferidas. Felizmente a opção pela Educação Física teve oito nomeações, correspondendo a quase metade da turma. Este resultado é satisfatório na medida em que o gosto pela matemática e a física poderia induzir a um estereótipo de aluno pouco desenvolvido em termos motores. Estes casos existem no conjunto de alunos, mas não definem a maioria da turma. Consta-se, portanto, que praticamente metade da turma elege a disciplina como a sua preferida levando à existência de alunos motivados para a mesma.

Foi também feita uma questão relativa às preferências respeitantes a modalidades. Este dado é útil na medida em que o professor pode verificar em quais os alunos se vão empenhar mais ou não dada a preferência dos mesmos. Considerando a modalidade preferida a natação, prevê-se empenho na maioria dos alunos aquando da leccionação da matéria, pois esta consta no currículo para o 12º ano.

PLANEAMENTO DO ENSINO NA TURMA

I. Actividades de ensino-aprendizagem

Planeamento

Tendo em conta a definição do dicionário de Língua Portuguesa, planeamento consiste na “*acção ou efeito de planear; plano de trabalho pormenorizado; serviço de preparação do trabalho ou das tarefas.*” Contudo, no ensino o planeamento vai mais além do seu significado. A planificação constitui um processo de tomada de

decisões que, a partir da análise da situação e da selecção de estratégias e meios, visa a racionalização das actividades do professor e dos alunos na situação de ensino-aprendizagem, com vista à obtenção dos melhores resultados (Lino & Gomes, 2006).

- **Plano anual**

Durante o ano lectivo o plano anual não foi uma elaboração estanque, mas sim um processo em constante mudança de maneira a estar adequado às necessidades dos alunos.

Todo o planeamento deve ter o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 1987). Deste modo, a selecção dos conteúdos a leccionar para o 12º ano foi baseado no Programa Nacional de Educação Física do ensino secundário. Contudo, este apresenta alguma flexibilidade sendo da competência do departamento de educação física da escola proceder ao design e revisão o currículo. De acordo com a ideia de Siedentop et al. (1986) citado por Pedro (2010), um programa de Educação Física deve responder às questões e necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação que existe, e é normalmente influenciado pelos valores da comunidade onde a Escola está inserida. O programa é também afectado pelas condições existentes ao nível das infra-estruturas e equipamentos.

Ainda segundo o mesmo o autor, importa estabelecer opções estratégicas no grupo de Educação Física e introduzindo mais especificamente a temática do currículo, importa abordar os conceitos relevantes de mapeamento curricular, visto que um dos aspectos negligenciados do currículo é a comunicação relativamente do mesmo. Neste sentido, nas reuniões iniciais de departamento foram redefinidas as competências de cada matéria, assim como as respectivas fichas de avaliação inicial/sumativa.

Estes documentos foram elaborados segundo uma distribuição de tarefas de maneira a que todos os professores participassem no planeamento do currículo. Posteriormente, foram disponibilizados ao departamento verificando-se, com este método, uma certa uniformização nos métodos de avaliação. Obviamente que cada

professor é autónomo para aplicar o seu próprio material se achar mais conveniente para adaptar às suas turmas.

Tal como referem Clark & Peterson (1986) citado por Pereira (2000), a planificação pode ser entendida como o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o Professor visualiza o futuro, faz um inventário dos fins e meios, e constrói um marco de referência que guie as suas acções.

Considerando as orientações estratégicas do Grupo de Educação Física, desenhou-se em traços gerais o plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorreu posteriormente e de forma adequada à mesma, tendo como base as conclusões da avaliação inicial e as opções que daí advieram.

De acordo com Bento (1987), o plano anual constitui um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo. Na realização do mesmo (plano a longo prazo) seguiu-se, então, uma série de etapas fundamentais promovendo a eficácia do planeamento que, segundo o mesmo autor, constituem na realização de trabalhos preparatórios, elaboração dos objetivos anuais, balanço e distribuição de horas e de matérias, marcação de datas e prazos importantes e trabalhos finais. Nestes sentido, estas tarefas foram desde a análise de documentos, tais como, programas, planificações de anos anteriores e livros, a análise do calendário escolar calculando o número de aulas disponíveis ao longo do ano; a análise as características gerais da população escolar; a organização e ordenação dos conteúdos em blocos - unidades didáticas - de modo que cada bloco constitua um todo coerente de aprendizagem a realizar, definindo os objectivos gerais que deverão ser alcançados.

A análise do Programa Nacional de Educação Física constituiu um dos trabalhos preparatórios realizados em conjunto com o núcleo de Estágio assim como alguns documentos normativos da Escola e legislação pertinente para o cargo de docência.

Assim que foram atribuídos os horários a cada professor, procedeu-se à escolha da turma e, posteriormente ao cálculo do número de aulas por unidade didática de acordo com o horário da mesma e em consonância com o mapa de rotação de espaços definido em departamento. Para a turma do 12º 1E foram atribuídas duas sessões de noventa minutos à segunda-feira e quarta-feira pelas dezassete horas e as quinze horas e trinta minutos respetivamente.

A organização dos conteúdos baseou-se na planificação a longo prazo para o 12º ano do curso científico-humanístico estabelecida também em departamento. Esta suportou-se nas directrizes do Programa Nacional de Educação Física ajustando-se ao contexto da instituição. Deste modo, definiu-se que o conjunto de matérias a leccionar para o 12º ano seria o seguinte: Ginástica Acrobática, Natação, dois Jogos Desportivos Coletivos, Raquetes e outra, podendo esta optar-se segundo o espaço e material disponíveis, assim como a preferência dos alunos. Sendo assim, os alunos, por votação, elegeram as modalidades colectivas segundo a sua preferência e o espaço favorável à sua prática. Dentro dos Jogos Desportivos Coletivos os alunos optaram por Andebol e Voleibol. Dentro das modalidades de raquetes escolheram o Badminton. Contudo, no mesmo horário uma outra turma abordava o Voleibol. No sentido de não haver restrições de material, tomou-se a decisão de alterar a matéria para a unidade didática de Basquetebol. No que respeita à matéria de Natação, esta é lecionada recorrendo-se às instalações das Piscinas Municipais de Coimbra, pois a Escola dispõe de um protocolo que permite usufruir do espaço num período de sessenta minutos até às dezassete horas. Perante estas condicionantes, na sessão de segunda-feira não poderá ser lecionada a matéria. Posto isto, decidiu-se em conjunto com a turma, a selecção de outra matéria tendo em conta o espaço disponibilizado naquele ciclo de rotação (exterior). Entre as opções de Bitoque Rugby e Ténis, a turma seleccionou a última.

- **Unidades Didáticas**

Segundo Serpa (2009), uma unidade didática corresponde a um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo em relação a um conteúdo proposto. Já Pais (2010) propõe no seu trabalho a visão das unidades didáticas como

“unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).”

Deste modo, para dar resposta às questões do desenvolvimento curricular, a elaboração das unidades didácticas percorreu determinadas etapas. Ao “o que ensinar?” respondeu-se definindo os objetivos e conteúdos de cada matéria. Estes foram seleccionados consoante as competências definidas nos documentos realizados pelo departamento de educação Física em consonância com os resultados da avaliação diagnóstica. Ou seja, identificaram-se os conteúdos pré-requisitos necessários à aprendizagem a desenvolver e, posteriormente, adaptaram-se os conteúdos a abordar para o respectivo ano de escolaridade à realidade da turma.

A definição da organização intrínseca dos conteúdos está, assim, fundamentada nas experiências e no contexto sociocultural do aluno. Os conteúdos são traduzidos em atividades individuais e coletivas que propiciam aprendizagens significativas permitindo aos alunos vivenciar experiências. Estes foram organizados segundo uma ordem lógica de complexidade partindo-se, portanto do mais simples para o mais complexo. A sequência de conteúdo no currículo, segundo Rink (2002) citado por Pedro (2010), consiste no facto de existir uma ordem ideal pelas quais as tarefas devem ser apresentadas para uma aprendizagem óptima. A sequência é baseada no conhecimento dos Professores acerca do conteúdo e de que maneira pode ser ensinado tornando-o mais eficaz. Uma atenção cuidada relativamente à sequência do conteúdo ajuda os alunos a progredir de um nível elementar e conceptual de entendimento para outro mais complexo que consiste num aumento das suas capacidades físicas (Ennis, 2003 citado por Pedro, 2010). De acordo com o nível de aptidão dos alunos, foram definidos objetivos que permitissem aos mesmos enquadrar o nível de proficiência seguinte desenvolvendo, deste modo, aprendizagens efectivas e observando-se uma evolução do repertório das capacidades motoras do aluno. Estes objetivos permitem, portanto, uma orientação da acção educativa.

“Como ensinar?”, teve por base as características da turma, o espaço e material que a escola disponibilizava no momento e o tempo dedicado à unidade didáctica. A disciplina está organizada segundo uma rotação pelos espaços (anexo I) correspondendo, de seis em seis semanas, a determinado local à turma. Sendo assim, a selecção das matérias a leccionar ao longo do ano letivo foi condicionada aos espaços de ensino. As estratégias de ensino aplicadas tiveram em conta a especificidade da matéria de ensino, assim como da própria turma. Segundo Piérro

(1996), as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e actividades que os professores utilizam para alcançar os objectivos do programa de formação.

A questão “como avaliar?” apoiou-se nos instrumentos disponibilizados para os professores da área curricular, elaborados pelo próprio grupo. Estes constam em fichas e avaliação inicial/sumativa enquadrando o aluno segundo níveis de desempenho. No que toca a avaliação formativa, os instrumentos foram elaborados pelo núcleo de estágio adoptando um método de registo por *check list*, por se tratar de uma forma de registo simples e consequentemente mais económica.

Concretizando todas estas etapas, realizaram-se documentos orientadores para cada unidade didáctica nos quais são mencionados os pontos como: História e evolução da modalidade; Regulamento da modalidade; Sinais dos árbitros; Objectivos da modalidade; Habilidades Motoras; Recursos; Avaliação; Estratégias; Extensão e Sequência de Conteúdos; Balanço da Unidade Didáctica; Avaliação Inicial vs Avaliação Final e Reflexão Final.

- **Planos de Aulas**

Segundo Bento (1987), a aula constitui o cerne do trabalho pedagógico do professor, é uma unidade organizativa e pedagógico-didáctica fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

As aulas ao longo da unidade didáctica foram planeadas antecipadamente através da elaboração de documentos orientadores que permitem antever possíveis situações que possam afectar o bom funcionamento da aula. Ou seja, é tida sempre em conta a possibilidade de se terem de fazer decisões de ajustamento pelo aparecimento de variáveis não previsíveis. Estes documentos constituem o plano de aula.

A aula de Educação Física estruturou-se num esquema tripartido, suportado na ideia de Bento (1987): parte preparatória, parte principal e parte final. Em cada momento da aula foram privilegiados determinados objetivos psicomotores, cognitivos e socio-afetivos.

O documento (plano de aula) está organizado cumprindo uma série de requisitos que o identificam com um plano individual e singular. Enquadra a designação do nome do professor, identificação do ano e turma, data, hora, número de aula (planeamento anual), projecção do número de alunos, o local de implementação da

aula, a duração efetiva da aula, o número de aula referente ao número total de aulas na Unidade Didática, material necessário, função didática a Unidade Didática a leccionar, numa área/cabeçalho de identificação (modelo do plano de aula no anexo II). Para o planeamento propriamente dito das tarefas que irão compor a aula são preenchidos os pontos conteúdos, objectivos gerais, descrição e organização da tarefa, objectivos operacionais e critérios de êxito.

Este documento não é definitivo, pois pode ser necessário fazer ajustes no momento de chegada ao local da aula, podem ocorrer imprevistos, como por exemplo, redução do número de alunos e, neste sentido, podem surgir variações no que respeita aos recursos humanos, materiais, temporais e espaciais.

Este documento foi sujeito, no final de cada aula, a uma avaliação, a uma análise crítica no sentido de descrever estratégias futuras que possam melhorar as aulas seguintes e o seu planeamento. Esta crítica contemplou uma análise crítica do plano de aula e uma análise da intervenção pedagógica. Na primeira enquadram os seguintes pontos: correcção das opções tomadas, fatores determinantes do sucesso e/ou insucesso da atividade da aula e efeitos da aula e conciliação dos objetivos através dos resultados obtidos da sessão. Na segunda são tidos em conta os seguintes aspectos: Instrução (Informação inicial, Condução da aula, Feedbacks, Conclusão da aula), Gestão (Tempo, Organização/transição), Clima/Disciplina (Controlo, Comunicação), Decisões de Ajustamento.

II. Realização

De acordo com Bento (1987), na realização do ensino da Educação Física a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação. A aula em Educação Física representa, assim, a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino. Apresentando a palavra 'estratégia' estreita ligação com o ensino, este requer arte por parte do docente, que necessita de envolver o aluno e fazer com este se encante com o saber. Importa que o professor consiga promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado.

Deste modo, a realização do ensino baseou-se nas dimensões de intervenção pedagógica. Estas constam num agrupamento didáctico das Técnicas de

Intervenção Pedagógica numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar. Fazem parte constituinte destas técnicas de intervenção a dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

- **Instrução**

A Instrução compreende, segundo Aranha (2007), intervenções do professor relativas à matéria de ensino e à forma de realizar o exercício, a tarefa ou a atividade. Ou seja, corresponde a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva como a prelecção, questionamento, feedback e demonstração.

De uma forma sucinta a instrução foi utilizada com os seguintes objetivos permitindo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem:

- Diminuição do tempo passado em explicações na aula
- Acompanhamento da prática subsequente ao feedback
- Aperfeiçoamento do feedback pedagógico
- Promover a diversidade do feedback pedagógico positivo
- Controlo activamente a prática dos alunos
- Utilização os alunos como agentes de ensino
- Garantia da qualidade e a pertinência da informação
- Utilização do questionamento como método de ensino

Deste modo, procurou-se manter um discurso simples e claro seleccionando o essencial da informação a ser transmitida aos alunos ao mesmo tempo que se rentabilizava o tempo despendido em explicações permitindo reservar mais tempo para a o empenhamento motor específico.

O tempo de instrução foi utilizado no início da aula aquando da apresentação dos objetivos da aula, das principais tarefas que a constituem, das determinantes técnicas dos conteúdos a introduzir, assim como da revisão dos conteúdos da sessão anterior. Como afirma Bento (1987), toda a aula tem um “antes” e um “depois” e, sendo assim, importa estabelecer uma ligação entre os conteúdos abordados em cada aula.

No que concerne à condução da aula, nesta houve sempre a preocupação de fornecer feedbacks pertinentes e com qualidade de maneira a que fossem eficazes na melhoria do desempenho e consequente aprendizagem dos alunos. Para isso a prática subsequente ao mesmo foi sempre acompanhada fechando o ciclo de feedback. Foi utilizado em maioria o feedback positivo. Este consta na reacção do professor ao comportamento do aluno de forma aprovativa ou seja de exaltação dessa prestação. Sendo assim, este foi utilizado segundo a técnica *sandwich* motivando, principalmente, os alunos contemplados no grupo de nível mais introdutório. Esta técnica foi desenvolvida por Gregory Bateson, antropólogo, cientista social e linguista britânico e consiste em atribuir em primeiro lugar um reforço positivo, seguido da crítica propriamente dita, do aspeto que o aluno necessita de melhorar e, por fim, de uma apreciação geral positiva. Segundo, Aranha (2007) o feedback é toda a reacção verbal e não-verbal do professor à prestação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula tendo como objetivo específico interrogar relativamente ao que efetuaram e de que forma efetuaram. Desta forma recorreu-se em todas as aulas ao questionamento como forma de confirmação das aprendizagens dos alunos. A ausência de questionamento é concebida, muitas vezes, como um obstáculo na construção do saber e sua presença aparece como um dos aspectos positivos, tanto na ação do professor como na dos alunos (Coelho; Kohl; Di Bernardo, 2002, citado por Schein & Coelho (2006). Por estas razões Moreira (2010) considera que a interação social é indispensável para a concretização de um episódio de ensino. Um ensino centrado na interação entre professor e aluno enfatizando o intercâmbio de perguntas tende a ser crítico e suscitar a aprendizagem significativa crítica.

No final da aula, sempre que possível, foi realizada uma reflexão com os alunos sendo o objetivo desta variado segundo o desenvolvimento da aula. Os últimos minutos da aula foram, então, aproveitados para informar os alunos acerca do seu desempenho e evolução na matéria, para reforçar os conteúdos introduzidos na aula e para transmitir os objetivos da aula seguinte.

Relativamente ao recurso da demonstração, esta teve como objectivo permitir ao aluno uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica. Esta foi, na generalidade, realizada pela professora no sentido de facultar à turma o melhor modelo a seguir, pois o professor é visto como um guia. Apenas se recorreu aos alunos quando foi necessária a presença de mais que um elemento para

demonstrar, ou em situações que o professor não seria o modelo ideal, ou mesmo para induzir ao erro de maneira a que os alunos se apercebessem do mesmo e não o repetissem. Um cuidado sempre presente neste processo esteve em seleccionar bem o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador de maneira a que todos os alunos pudessem ver a demonstração claramente.

- **Gestão**

De acordo com Claro & Filgueiras (2009) a gestão de aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Envolve competências de comunicação, organização, regras e atitudes. Arends (2005) conceitua gestão de aula como os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas aulas com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo.

Sendo assim, considera-se a gestão eficaz de uma aula como o comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. Para isso, foi tido em consideração um conjunto de pressupostos no comportamento docente:

- Diminuição o tempo gasto em gestão
- Redução da média de tempo gasto por episódio de gestão
- Definição de rotinas específicas
- Definição e conservação do ritmo e entusiasmo pela aula
- Prevenção de comportamentos de desvio

Ao colocar estes pressupostos em prática foram utilizadas algumas estratégias de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. No início de todas as aulas foi sempre realizada a chamada verificando as presenças dos alunos. Esta acção promove a definição de uma rotina e o reconhecimento de um professor organizado por parte dos alunos. A chamada foi sempre efectuada cinco minutos após o toque de entrada estabelecendo coerência com as regras apresentadas no início do ano letivo. Sendo assim, houve uma preocupação acrescida em começar a aula a horas demonstrando responsabilidade e esperando que esta atitude fosse

recíproca. A prevenção de comportamentos de desvio apoiou-se na proposta de tarefas desafiantes gastando o mínimo de tempo possível na transição entre as mesmas. Para isso, todas as actividades requereram prévio planeamento e previsão dos seus resultados reflectindo sobre todos os factores que pudessem induzir ao insucesso das mesmas. Através do conhecimento da turma ao longo do ano verificou-se que os comportamentos de desvio se manifestavam em tarefas que implicavam filas de espera. Deste modo, a construção dos exercícios teve em consideração o envolvimento do maior número de alunos possível em empenhamento motor. Promove-se, assim, também, maior tempo de exercitação que consta num aspeto fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens. Bento (1987) entende a exercitação como a execução, várias vezes repetida, plena de objetivos, racional e consciente, de determinadas acções com o fim de formar, melhorar ou repor habilidades, capacidades, comportamentos e hábitos.

A motivação durante a aula foi mantida pela utilização de elevados índices de feedbacks e intervenções positivas. Foram também utilizadas tarefas que despertassem mais o interesse dos alunos através do conhecimento da especificidade da turma, como por exemplo a utilização de exercícios onde surgisse a competição.

Na redução dos episódios de gestão foram definidos e mantidos sinais de atenção, reunião e transição, criando-se ao mesmo tempo hábitos nos alunos. Como afirma Gallahue (2008), protocolos de aula (rotinas e procedimentos) e regras para o bom comportamento são dois componentes da gestão eficaz de sala de aula.

- **Clima**

O conceito de clima de aula, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interacções sociais, tem sido definido como o conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por factores estruturais, pessoais e funcionais. O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interacção entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (Rodriguez, G. 2004 citado por Comenius). Uma atitude positiva em relação às actividades físicas, só se desenvolve se o aluno as praticar com sucesso e que essa prática lhe

seja agradável, num clima de apoio e encorajamento da parte do professor, criando, assim, o desejo de prosseguir a prática. Deste modo, o professor deve procurar criar no contexto de aula um clima humano e social para que a tarefa instrutiva propicie uma aprendizagem intelectual significativa e social. Para isso é necessário conhecerem-se as múltiplas influências (previstas ou não) que podem ter lugar na aula e que condicionam o modo de aprendizagem (Ramísio, 2009).

No sentido de proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens efectivas foram tidas em conta algumas estratégias. Visto que o clima engloba aspectos de intervenção pedagógica relacionados com interacções pessoais, relações humanas e ambiente, procurou-se criar uma relação de interesse pelas aprendizagens dos alunos, de apoio. Estes foram sempre tratados como pessoas capazes e responsáveis de modo a que os mesmos se sentissem num ambiente de confiança e ao mesmo tempo desafiante. Colocando desafios nos alunos estes demonstram mais desempenho reflectindo-se num clima positivo da aula. Nas interacções pessoais procurou-se ser consistente, interagir face a comportamentos significativos, ligar a interacção à tarefa, interagir com base em aspectos extra-curriculares, demonstrar entusiasmo, relacionar as interacções com as emoções e sentimentos dos alunos, controlar as emoções, ser credível, ser positiva, ser exigente.

- **Disciplina**

Esta dimensão está intimamente ligada ao Clima sendo fortemente afectada pela Gestão e qualidade da Instrução. Se a aula propiciar um clima positivo significa que os alunos demonstram interesse e motivação pela prática reflectindo-se na disciplina dos mesmos. Esta é criada não só pelo entusiasmo dos alunos, mas também por uma boa gestão da sessão. Seguindo a linha de pensamento de Bento (1987), “ordem” diz respeito à organização favorável de todas as circunstâncias externas e à estrutura interna da aula estando esta dependente dos objetivos, conteúdos, do nível de partida dos alunos, das tarefas e funções didácticas, da sua divisão em partes. Uma boa organização da aula reflecte menos tempo perdido em transições entre tarefas levando à rentabilização do tempo de empenhamento dos alunos. Por sua

vez, este fato induz à ocorrência de menos comportamentos de desvio e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de disciplina na aula.

No sentido de se prevenir comportamentos de desvio foram consideradas algumas estratégias que foram postas em prática desde a primeira aula. É nesta que os alunos retiram a primeira impressão do professor analisando as suas características e testando a sua capacidade de liderança. Sendo assim, no início do ano procurou-se transmitir uma imagem de autoridade e organização, consubstanciada em atitudes de firmeza e segurança, consistência, intervenção pronta face a comportamentos de indisciplina; distanciamento dos alunos conseguida através de uma postura mais séria e que não admite brincadeira; estabelecimento de regras que regulem aspectos diversos da vida da aula como as deslocações, a comunicação, as relações interpessoais, o material; organização da aula que facilite a transição entre tarefas; utilização de actividades em que se trabalhe com toda a turma e não em grupos, por facilitar a aprendizagem de comportamentos e procedimentos adequados e permitir maior controlo.

Relativamente às rotinas e regras aplicadas durante o ano letivo, no sentido de criar um ambiente de disciplina, estas prenderam-se no estabelecimento de ordem no início da aula, realizando sempre chamada e marcando prontamente o início das actividades; na monitorização de todas as tarefas; na aplicação dos mesmos castigos perante situações semelhantes demonstrando uma atitude de coerência e de justiça perante todos os alunos; na definição de sinais de aviso e de reunião e no estabelecimento de relações interpessoais positivas o que implica disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afectuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar, tudo isto com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas.

III. Avaliação

De acordo com o despacho normativo n.º 6/2010, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. De facto, a avaliação constitui-se como

um requisito de suporte à prática educativa, objetivando a qualidade e proficiência das aprendizagens. A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projeto curricular de escola e no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade.

Transversalmente, atentando ao despacho normativo n.º 6/2010, a avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

De modo a cumprir-se com as finalidades da avaliação, seguiram-se as funções estabelecidas por Cardinet (1983). Estas constam em regular o processo ensino-aprendizagem (fornecer informações úteis para uma maior eficácia); certificar (validação das aprendizagens); seleccionar/orientar (prognóstico sobre a evolução futura). Estas funções remetem-nos para diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Estas funções devem implicar instrumentos e dispositivos específicos para a consecução de cada uma delas (Cardinet, 1983 citado por Pinto, 2004).

- **Avaliação Diagnóstica**

Se a avaliação procura incrementar e regular o processo de ensino, a correta prescrição didática deve atender às necessidades contextuais existentes e diagnosticadas. Assim, a prática pedagógica deve consubstanciar-se, em primeira instância, no nível de proficiência do aluno para, seguidamente, definir competências a atingir individualmente, através de processos de ensino adequados e ajustados a cada nível.

Desta forma, a avaliação diagnóstica reveste-se de extrema importância. Conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

Esta avaliação tem lugar no início de cada unidade didáctica. Para cada matéria foram utilizados os instrumentos definidos em departamento. Estes, apresentados em cada relatório de avaliação da respectiva matéria, constam em fichas de avaliação inicial/sumativa e enquadra os alunos, da ESAB, em quatro níveis distintos, do nível um até ao nível quatro (exemplo em anexo III). O nível um e dois poderemos associar ao cumprimento dos conteúdos básicos da modalidade. O nível três, já engloba um aluno bom que cumpre os requisitos essenciais da modalidade com facilidade. O último nível, enquadra o aluno que cumpre com distinção os conteúdos da modalidade, aplica-os frequentemente e poderá, igualmente, enquadrar os alunos que, no domínio psicomotor, são atletas da modalidade e executam de forma exímia os conteúdos solicitados. Cada nível está enquadrado com um patamar de classificação, sendo, o primeiro de 0-9; o segundo de 10-13; o terceiro de 14-16 e o quarto de 17-20 valores.

A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita assumir compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcancem os objectivos e finalidades pretendidos nos diferentes domínios da Educação Física propostos no Programa Nacional da Educação Física.

- **Avaliação Formativa**

Genericamente, o processo de avaliação formativa é um instrumento essencial e indispensável à qualidade do ensino. Através da avaliação formativa é possível analisar a evolução dos alunos, refletindo sobre a proficuidade da intervenção. Nesse sentido, a regulação do processo de ensino e a sua eficiência encontra-se diretamente relacionada com a correta avaliação formativa dos alunos, aferindo o

seu estado de evolução face ao ponto inicial e analisando/ponderando sobre o sucesso e correta intervenção pedagógica definido inicialmente.

Damião (1996), refere que o objectivo essencial da avaliação formativa é de “fornecer informações a professores, alunos e encarregados de educação, acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, assim, apoia decisões de aperfeiçoamento”. Para Bloom, Hastings, & Madaus (1971), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

Com este tipo de avaliação o professor consegue, em qualquer momento, verificar se os exercícios selecionados são os mais indicados para a sua turma. O próprio aluno e encarregados de educação conseguem aferir o estado de avaliação, como melhorar, o que melhorar, quando melhorar, com que possibilidades, apoiando e sustentando uma possível redefinição de exercícios ou mesmo de objetivos terminais, cujos quais poderão ser ampliados ou minimizados.

Tratando-se de uma avaliação formativa, avaliação esta que é efectuada ao longo da unidade didáctica, há possibilidade de se fazerem observações e registos mais específicos no que concerne a determinados gestos técnicos que nem sempre nos é possível observar no contexto de jogo, visto ser uma situação complexa e repleta de imprevisibilidade comparada com uma situação analítica.

Neste sentido, havendo mais oportunidades de observação o instrumento de avaliação utilizado é mais pormenorizado relativamente ao da avaliação diagnóstica. Engloba mais parâmetros de observação sendo que, neste caso, os instrumentos utilizados foram elaborados pelo núcleo de estágio pedagógico de Educação Física dependendo da especificidade da matéria, visto não haver um documento orientador previamente feito pelo departamento de Educação Física da ESAB (anexo IV). Deste modo, cada professor tem liberdade para fazer os seus próprios registos ao longo das aulas.

- **Avaliação Sumativa**

Atendendo ao despacho normativo n.º 6/2010, a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

Este tipo de avaliação consta, então, na valoração de produtos ou processos terminados, em decidir se o resultado é positivo ou negativo. Aplica-se no final de uma etapa, de uma unidade de ensino e tem como objectivo adaptar o indivíduo ao sistema. Permite aferir resultados de aprendizagem e introduzir correcções no processo de ensino.

De acordo com o artigo 24, do Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação sumativa procede a um balanço globalizante do desenvolvimento das aprendizagens e competências adquiridas para cada disciplina ou área curricular.

Sendo assim, a avaliação sumativa teve lugar no final de cada unidade didáctica sendo utilizados os instrumentos de registo definidos em departamento (ficha de avaliação inicial/sumativa). Estes foram previamente preenchidos com base nos resultados da avaliação formativa, servindo este momento como confirmação dos dados já levantados.

- **Parâmetros e Critérios de avaliação**

A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os agentes educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo. O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objecto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideias de comparação do referido.

Não é possível avaliar com rigor e objectividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. O critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação.

Mais do que apresentar um receituário de critérios, é importante esclarecer que é à casa escola que compete formular os seus princípios de acção em termos de avaliação. Não existe uma grelha uniforme porque as escolas, e todos os seus intervenientes, diferenciam-se em muitos aspectos (sociais, éticos, culturais).

Na definição de critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos foi tido em conta a necessária “transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicação dos critérios adoptados” (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, ponto 6, alínea d)).

Para a área de Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, foram discutidos e definidos em reunião de departamento e posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico, os parâmetros e critérios de avaliação dos alunos de regime normal e em regime de atestado médico (ver anexo V). Segue-se a apresentação dos critérios de avaliação para ambos os casos:

IV. Atitude ético-profissional

As dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional (Caetano & Silva, 2009). Segundo o Perfil de Desempenho Docente – D.L. 240/2001 de 30 de agosto, este “assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica, o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”. Dever-se-á fornecer ao aluno toda uma bagagem necessária para que este consiga adquirir a sua autonomia, bem como a sua inclusão na sociedade envolvente, o chamado meio escolar. Como futura profissional, é importante estar atenta a todos os sinais positivos e negativos que conseguir captar, ou seja, é necessário conhecer cada aluno, e apreender se existem problemas ou dificuldades que estejam a prejudicar o mesmo, ou a turma, de forma a evitar situações menos agradáveis como exclusões ou discriminações. Para que este objetivo seja alcançado importa, de forma natural e espontânea, captar a total confiança dos alunos, tentando estabelecer comunicações de carácter amigável, de confiança, de motivação, e essencialmente

estar sempre disponível para ouvir cada um. É neste aspecto que reside o compromisso ético e profissional enquanto estagiária e foi nele que se baseou todo o ano letivo.

Para além deste compromisso, a atitude ético-profissional abarcou comportamentos responsáveis em torno de vários domínios. Todo o percurso académico permitiu ter uma bagagem de conhecimentos gerais e específicos apresentando um domínio e uma mobilização contextualizada de conhecimentos no âmbito científico da profissão docente e da Educação Física. Durante a realização pedagógica sempre se recorreu à auto-formação e à pesquisa autónoma como elemento potenciador do processo de aprendizagem profissional. Ao longo do ano letivo sempre se revelou uma disponibilidade para os alunos e para a escola a partir de uma interacção e intervenção empenhada. Esta atitude também se revelou no trabalho em equipa assumindo-se uma responsabilidade própria e colectiva. Este valor esteve presente no respeito pelos compromissos assumidos e capacidades de iniciativa. No que concerne à intervenção pedagógica, procurou-se transportar para o contexto de aula tarefas inovadoras, assim como na produção de documentos e na concepção de projectos. Esta foi sujeita em todas as sessões a uma análise crítica e reflexiva propondo-se possíveis recomendações futuras aquando do surgimento dos mesmos problemas. Estas reflexões tiveram como base a auto-avaliação do desempenho da intervenção pedagógica e da crítica do professor orientador. Em todas as aulas se procurou ser o melhor modelo possível a seguir para os alunos assumindo uma apresentação e conduta pessoal adequadas perante os mesmos, os professores e funcionários, sendo assíduo e pontual e promovendo estes valores junto dos alunos e dos elementos do grupo de estágio. Como afirma Marins (2004), “O professor é modelo para o aluno. A conduta do professor tem de ser condizente com o que ele prega, dentro da escola e fora da escola. As palavras comovem, os exemplos arrastam.”

V. Justificação das opções tomadas

O trabalho educativo tem-se mostrado um processo complexo, carregado de incertezas, conflitos, contradições, desejos e necessidades, obrigando o educador a enfrentar-se com desafios e refletir continuamente sobre os valores, as dificuldades

existentes e a função social que se exerce (Pirolo, 2004). Sendo assim, a realização pedagógica esteve carregada de decisões de ajustamento devido a factores de condições espaciais, organizacionais, climatéricas ou do ritmo de aprendizagem dos alunos.

No planeamento das aulas foi sempre realizada uma previsão de situações que pudessem condicionar de qualquer modo o funcionamento normal da aula. Contudo há situações que um professor não pode prever, como por exemplo, a presença total dos alunos, as condições climatéricas, a falta de material e até mesmo o desempenho dos alunos. Perante isto é necessário tomarem-se decisões momentâneas que não condicionem a concretização dos objetivos definidos para a sessão. Os ajustes foram sempre realizados com base neste propósito, apesar de, em determinadas situações, não ter sido possível. Houve casos de impossibilidade de realização da aula no espaço destinado tendo de se alterar por completo a organização da mesma. Nestas situações, estava planeado um segundo plano, pois a probabilidade de as condições climatéricas não permitirem a realização da sessão era prevista. O número de alunos presente também levou à necessidade de ajustes na organização do plano de aula, pois as tarefas foram elaboradas com base num certo número de elementos. O conhecimento antecipado das matérias a serem leccionadas pelos docentes no mesmo horário da turma permitiu que a restrição de material não constasse num problema a ultrapassar no planeamento das aulas. Deste modo, em todas as matérias o material disponível sempre foi um aspeto a favor no planeamento das unidades didáticas.

Outras tomadas de decisão estão relacionadas com a não concretização dos critérios de êxito em determinadas tarefas. Nas sessões destinadas à realização da avaliação diagnóstica, no início de cada matéria, fez-se um levantamento das aprendizagens dos alunos acerca da mesma analisando se a turma possuía os pré-requisitos necessários para o ensino daquela. Deste modo, o planeamento das tarefas é realizado com base no que cada grupo de nível de proficiência é capaz de executar. Contudo, em algumas actividades os alunos não corresponderam às expectativas tendo de se recorrer a adaptações nas mesmas de modo a que os critérios de êxito fossem alcançados. Outro método consistiu no alongamento do tempo de exercitação da tarefa até que aqueles se concretizassem pela maioria da turma. Esta opção implicou ajustes no planeamento da unidade didática, mas não nos objetivos definidos.

O modo de seleção das unidades didáticas já foi mencionado. No entanto, é reservado neste tópico o porquê da opção de leccionar duas unidades didáticas em simultâneo no primeiro período: Andebol e Futsal. O Programa apenas remete para o ensino de dois Jogos Desportivos Coletivos para o 12º ano de escolaridade. Contudo, visto que a turma do 12º 1E não contempla um número avantajado de alunos, demonstra um nível de aptidão razoável no âmbito do domínio psicomotor e o horário permite grande disponibilidade de espaços, optou-se por dar aos alunos a oportunidade de experienciarem as duas matérias em simultâneo. Nesta decisão foi tido em consideração o número de votos dos alunos na preferência entre as duas matérias. A matéria de Andebol foi a seleccionada por pouca diferença de votos relativamente à de Futsal, verificando-se que praticamente metade da turma tinha preferência por uma matéria e a outra metade por outra. Ao abordar as duas unidades didáticas ir-se-ia ao encontro da motivação de todos os alunos prevendo-se índices elevados do grau de empenhamento para a prática. A abordagem das duas matérias em simultâneo só seria viável pelo fato de se enquadrarem no âmbito dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) apresentando semelhanças no que respeita à estrutura do jogo, sendo possível o seu planeamento com a mesma estrutura de aula, organização das tarefas e progressão de aprendizagem. Segundo Bayer (1994), as modalidades esportivas colectivas podem ser agrupadas numa única categoria pelo fato de todas possuírem seis invariantes: uma bola (ou implemento similar), um espaço de jogo, parceiros com os quais se joga, adversários, um alvo a atacar (e, de forma complementar, um alvo a defender) e regras específicas. São essas invariantes que geram a categoria de JDC, e que permitem observar a mesma estrutura de jogo. Possuindo estrutura comum, é possível considerar o Andebol e o Futsal dentro da mesma lógica tornando-as passíveis de um mesmo procedimento pedagógico para o seu ensino. O fato de o ensino dos JDC ter como base o método *Teaching Games for Understanding* permitiu leccionar as duas modalidades em simultâneo apesar de existirem diferenças ao nível dos aspectos técnicos, pois os objectos de jogo, os segmentos corporais utilizados para a progressão com bola são diferentes, assim como as regras que compõe as modalidades. Contudo, o método de ensino é o mesmo tomando-se como referência a ideia do jogo no qual as situações de exercícios da técnica aparecem claramente nas situações táticas, simplificando o jogo formal para jogos reduzidos e relacionando situações de jogo com o jogo propriamente dito (oliveira, 2002).

O professor por natureza poderá possuir um pensamento, uma mentalidade, uma metodologia de ensino das modalidades desportivas de desportos coletivos e/ou individuais. Porém, essas metodologias representam um conjunto de intenções do professor que não se aplicam a todas as turmas, a todos os momentos e a todos os níveis de proficiência. Neste ponto, o professor utiliza um estilo de ensino mais ou menos pertinente e em consonância com a matéria de ensino que pretende lecionar, com os conteúdos solicitados, com o grupo de alunos, com o ano de escolaridade, com o grau de maturação dos seus alunos, e.g. Deste modo, importa ainda justificar a opção por determinados estilos de ensino e por determinadas estratégias utilizadas.

Ao longo do ano letivo deparou-se com comportamentos desajustados sempre que a prática não era completamente controlada. Este fato permite concluir que os alunos não demonstravam responsabilidade e autonomia para realizarem actividades sem uma constante supervisão. Não se verificando independência da maioria dos alunos das ordens do professor, os estilos de ensino utilizados consistiram maioritariamente no Estilo de ensino por Comando e no Estilo de ensino por Tarefa.

Estilo de ensino por comando consiste na promoção de uma aprendizagem exata da tarefa, num curto período de tempo, onde todas as decisões são predominantemente tomadas pelo professor. Implica uma turma mais organizada, uso eficiente do tempo útil, alto empenhamento na tarefa e rápido progresso na aprendizagem dos alunos. O professor decide quais os conteúdos a explorar, realiza todas as decisões no momento de impacto e fornece feedback ao aluno relativamente ao seu papel e à qualidade da sua prestação.

No âmbito do estilo de ensino por tarefa, o professor define um conjunto de tarefas a executar onde o papel do aluno é executar impreterivelmente a tarefa definida pela ordem demarcada. Representa uma primeira intervenção no sentido de ajustar o ensino centrado ao e no aluno.

O fato destes estilos de ensino se centrarem no professor, estando os alunos dependentes do mesmo, leva a crer que foram os mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Foi a utilização destes estilos de ensino, assim como estratégias que permitissem a rentabilização do tempo de empenhamento motor, que levou à “movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real” (Costa, 1996).

Ao longo de cada unidade didática foram tomadas certas decisões que se reflectiram em estratégias adequadas à especificidade da matéria e do grau de conhecimento dos alunos acerca da mesma.

Na unidade didática de Basquetebol, verificando que os alunos apresentavam algumas dificuldades na noção da ocupação racional do espaço assim como nos princípios de jogo, foi elaborado um campo, através de um suporte de secretária, com as linhas de jogo e com jogadores móveis de maneira a que os alunos pudessem intervir ativamente à medida que respondiam às questões levantadas. O facto de terem uma visualização geral da movimentação dos jogadores no ataque e na defesa contribuiu para as aprendizagens dos alunos. No caso das unidades didáticas de Andebol e Futsal, os princípios de jogo foram fornecidos via *e-mail* depois de terem sido esclarecidos no contexto de jogo utilizando os alunos na demonstrar das movimentações. A mudança de comportamento dos alunos neste momento do ano letivo levou à alteração do processo de avaliação do domínio cognitivo do período seguinte com a aplicação de um teste escrito de avaliação. Na unidade didática de Badminton, por se ter observado um bom nível de aptidão na maioria dos alunos e numa rápida apropriação dos gestos técnicos, foi proposto a realização de um torneio no seio da turma promovendo um maior envolvimento e compromisso com a matéria. Foram definidas equipas de pares que se mantiveram fixas ao longo da unidade nos momentos dedicados ao torneio. No que respeita à unidade didática de Ginástica Acrobática foram formados grupos de trabalho consoante o número de elementos necessários para a execução das figuras até que se manteve fixo durante as últimas sessões para a formação de uma coreografia a apresentar no final da matéria. As unidades didáticas de Ténis e Natação foram leccionadas de um modo intercalado, ou seja, durante a semana uma sessão foi reservada para o ensino do Ténis e a outra para o ensino da Natação. Isto porque o protocolo da Instituição com as Piscinas Municipais apenas disponibiliza a utilização das suas instalações até às dezassete horas. Para estas duas matérias houve um planeamento diferenciado segundo níveis de proficiência tendo em conta a distinção de capacidades principalmente entre dois grupos.

ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

I. Mobilização de conhecimentos de carácter científico

A formação inicial de professores entende “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela & Estrela, 1977). Ao reconhecer a dimensão social do acto educativo e a complexidade que as situações sociais acarretam, torna-se pacífico aceitar que aos professores não basta o domínio de conhecimentos. É neste sentido que a instituição de formação possibilita uma intervenção profissionalizante através da oferta de condições e de situações que permite aos estudantes, futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir autónoma e criativamente nos contextos situacionais reais, ou seja, o estágio pedagógico. E quando se aponta para esta intenção, entende-se por competência a capacidade de, como refere Perrenoud (1998: 4), “um saber-mobilizar” que permita aos professores desenvolver a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de acção, ferramentas e atitudes, a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (idem). Não se trata, pois, da obtenção de mais um saber ou de mais uma técnica, mas sim, do desenvolvimento de processos pessoais que viabilizem práticas de acção/intervenção originais e integradas.

Por isso Alarcão et al remetem para a formação inicial como um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática).

Na mobilização de conhecimentos para enfrentar a situação real muito contribuiu o leque de conteúdos transmitidos ao longo do percurso académico no ensino superior, principalmente no que toca às disciplinas de carácter pedagógico direccionadas para a vertente de ensino. No conhecimento das matérias propriamente dito, esteve por base a mobilização do que foi aprendido no plano de estudos de Estudos Práticos assim como a procura de conhecimento mais aprofundado através de livros específicos da modalidade. No que respeita aos

processos de planeamento, avaliação e intervenção pedagógica, foi considerada toda a experiência adquirida em trabalhos no mesmo âmbito, apesar de não terem sido aplicados num contexto real, e em situações experimentais que a instituição de formação ofereceu, como por exemplo, a apresentação e monitorização de propostas de tarefas de determinadas matérias. Estes conhecimentos foram colocados em prática seguidos de uma revisão de conteúdos essenciais para a realização pedagógica juntamente com o núcleo de estágio e o professor orientador. A prática foi sempre supervisionada promovendo, deste modo, o aperfeiçoamento da mesma. É deste modo que a supervisão pedagógica contribui para a formação contínua do professor neófilo. Nóvoa diz que “O aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para o autor, a formação continuada dá-se de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. A supervisão pedagógica inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do novo professor e dos seus processos de compreensão e interpretação. A qualidade da supervisão baseia-se, portanto, em “promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional” (Schon, 1987).

Toda a prática foi suportada por documentos normativos da Escola assim como de documentos essenciais à prática docente. Neste sentido, foram mobilizados os conhecimentos acerca do Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário, da análise da legislação correspondente ao exercício do cargo de docência (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) e de livros e textos pertinentes que auxiliaram na eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Um dos conhecimentos mobilizados para o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos considerou o modelo de ensino do jogo para a compreensão. Este foi um modelo estudado e que concordando com a eficácia do mesmo nas aprendizagens dos alunos foi colocado em prática testando a veracidade da literatura.

- **O modelo de ensino do jogo para a compreensão**

O modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding – TGfU) tem as suas raízes num movimento reformador do ensino dos jogos iniciado nos fins dos anos 60 e anos 70 do século passado, na universidade inglesa de Loughborough. No essencial, os proponentes pretendiam

que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica do jogo. A ideia consistia em deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Esta ideia é concretizada através do arranjo de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo.

A adaptação destas formas de jogo faz-se por referência a quatro princípios pedagógicos (Thorpe & Burker, 1989, cit por Griffin & Patton, 2005; Graça % Mesquita, 2007): a selecção do tipo de jogo (game sampling) – fornecer aos alunos uma oportunidade de explorar diferenças e similaridades entre jogos. Expor várias formas de jogo para ajudar os alunos na aprendizagem de uns jogos para os outros – transferência de aprendizagem; a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo, contudo a complexidade da tarefa deve estar ao alcance da capacidade cognitiva e motora dos alunos); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas tácticos); o ajustamento da complexidade táctica (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas tácticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e actuar no jogo).

Segundo o TGFU, este tem um grande potencial para a educação física e o desporto como uma abordagem de resolução de problemas de aprendizagem. O potencial reside no envolvimento do aluno em experiências através de jogos e formas de jogo com uma facilitação significativa do professor. Griffing & Butler (2005) acreditam que, no que respeita aos professores, há momentos em que dizer e mostrar são adequados, no entanto, os alunos são mais empenhados quando estão envolvidos na actividade.

O TGFU propõe uma forma de ensino contextualizada, isto é, sugere que as aulas de iniciação dos JDC se baseiem em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal. No entanto, é importante que a estrutura táctica destes jogos reduzidos seja semelhante a do jogo formal. Dessa forma, o aluno compreende a lógica do jogo, sendo capaz de

responder de modo inteligente às situações que aparecem durante o jogo. Portanto, segundo a abordagem do TGFU, o foco está em fazer com que o aluno compreenda a tática antes de se preocupar com a aprendizagem dos gestos técnicos.

O jogo desportivo ao ser modificado de uma forma bastante concreta e sempre de acordo com o objectivo do jogo, é a referência central para o processo de aprendizagem. É esta modificação que dá coerência a tudo que se propõe na aula de Educação Física (Graça & Mesquita, 2007).

O ensino do jogo desportivo procede por fases que configuram as tarefas de ensino e aprendizagem (Bunker & R, 1982).

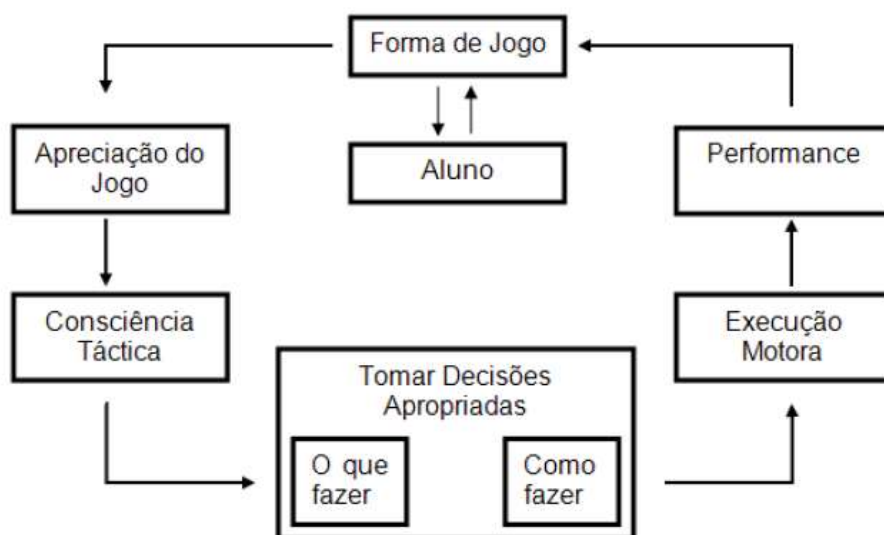


Figura 1 – Modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão (adaptado de Bunker e Thorpe, 1982)

A primeira fase começa pela apresentação de uma forma modificada de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos alunos (adaptação da área de jogo, número de jogadores, material, equipamento e das regras básicas de jogo). A intenção é confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e actuar no jogo.

A segunda fase contempla a apreciação das regras do jogo, do efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode e não pode fazer.

A terceira fase compreende a consciencialização dos problemas táticos do jogo. Nesta fase, o foco do ensino passará a privilegiar a compreensão das táticas elementares, através da identificação dos problemas táticos do jogo.

A quarta fase avança para a contextualização da tomada de decisão, em torno das questões: "o que fazer?" e "como fazer?" Coloca-se à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios tácticos anteriormente apreendidos e às possibilidades de acção.

A quinta fase persegue o objectivo de aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo. Desta forma, o modelo visa ir mais além do que a compreensão táctica do jogo, ainda que seja esta a porta de entrada e a tónica principal.

A sexta e última fase do ciclo enfatiza a performance, a consolidação da qualidade do jogo praticado, o que por sua vez vai abrir as possibilidades de um novo ciclo, com a introdução de um novo jogo, ou de uma forma de jogo de complexidade superior.

De acordo com a perspectiva do TGFU, na iniciação dos JDC, as aulas de Educação Física começam com jogo. Este método vai permitir ao professor encontrar possíveis limitações dos alunos, ou seja, podem surgir problemas de habilidades técnicas (passe, recepção, drible...) e/ou de capacidades condicionais e coordenativo-condicionais.

Segundo Turner e Martinek (1999, cit por Graça & Mesquita, 2009), o papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções:

- O professor estabelece a forma de jogo;
- O professor observa o jogo ou a exercitação;
- O professor e os alunos investigam o problema táctico e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo);
- O professor observa o jogo;
- O professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário);
- O professor observa o jogo e intervém para ensinar.

Foi com base em todos estes propósitos desta metodologia de abordagem ao jogo na educação física que se estruturaram os planos de aulas no que toca às matérias de jogos desportivos colectivos.

II. Evidências de aprendizagens pragmáticas (da experiência)

Aprender a ensinar surge como uma questão importante na formação de professores. Aprender a ensinar é equacionado como a aprendizagem do ensino durante a acção de ensinar, referindo-se ao “que” e ao “como” os professores aprendem durante a componente prática dos cursos de formação inicial de professores. Traduz uma viragem, daquilo que os professores sabem ou necessitam saber para um desempenho profissional com qualidade, para aquilo que os professores conhecem e como esse conhecimento é adquirido. O ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, envolve o aprendente num processo activo de aprendizagem (Wittrock, 1986, citado por Freire, 2001).

Um dos objetivos centrais do Estágio Pedagógico é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas no curso de formação, o estágio, também se apresenta como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o “fazer profissional” do futuro professor (Freire, 2001).

Como refere a autora,

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-activas do ensino (Jackson, 1968), cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino (Clark & Peterson, 1986).

Estes saberes profissionais vão dar origem ao conhecimento Profissional. Shulman (1986, 1987 citado por Freire, 2001) incluiu no conhecimento profissional básico, o que os professores usam quando planeiam e ensinam, sete dimensões: conhecimento das matérias de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento das finalidades educativas, conhecimento de outros conteúdos e conhecimento pedagógico do conteúdo. Com efeito, o conhecimento pedagógico de conteúdo reveste-se de interesse particular visto tratar-se de um tipo de conhecimento único para o ensino. De acordo com o mesmo autor este tipo de conhecimento “representa uma amálgama entre o conteúdo e a pedagogia e traduz uma compreensão sobre o

modo de organizar tópicos particulares, problemas e questões que sejam, simultaneamente, adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos". Representa um novo tipo de conhecimento a adquirir pelos estagiários. Existe uma preocupação com a questão de como representar as matérias de ensino para os seus alunos. Na procura de estratégias para apresentar o conteúdo das modalidades, geram-se representações ou transformações que facilitam a compreensão das matérias, por parte dos alunos. O planeamento e o ensino constituem uma actividade cognitiva complexa na qual o professor tem de aplicar conhecimentos de vários domínios (Wilson, Shulman & Richert, 1988, citados por Freire, 2001). O conhecimento de conteúdo pedagógico representa a compreensão dos professores acerca da melhor maneira de ajudar os alunos a compreenderem conteúdos científicos específicos. Este constitui o leque de aprendizagens realizadas ao longo do estágio pedagógico no processo de aprendizagem do ensino através da acção.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é a pessoa. Urge por isso encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

"Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida" (Dominicé, 1990, pp. 149-150 citado por Nóvoa).

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes.

Segundo Pimenta (1997), conhecimento não se reduz à informação. Conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e

contextualizando-as. Relacionado com o conceito está a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Todo este processo de reflexão sobre a prática pedagógica inserida num contexto específico promoveu as aprendizagens adquiridas ao longo do Estágio Pedagógico em consonância com os saberes transportados da formação inicial, os saberes pedagógicos, que só quando colocados em prática, ou seja, com inteligência e consciência, é que se tornam úteis e pertinentes.

III. Desempenho e questionamento profissional

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa formação é necessária, mas não basta, é essencial estar em constante atualização remetendo para a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional.

Para Korthagen (2009, citado por Pimenta, 1997), a reflexão ajuda a tomar consciência dos aspectos inconscientes do ensino no sentido de tornar os alunos futuros professores mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas, aquilo que o autor designa de *phronesis*.

Este autor holandês enfatiza, assim, o aspecto pessoal da aprendizagem destacando a importância da tomada de consciência da identidade enquanto professor e da missão pessoal e da sua relação com o comportamento profissional, citando as palavras de Hamachek quando afirma: “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos.”

É deste modo que cada professor adota as suas próprias estratégias de intervenção pedagógicas adaptando-se a certas maneiras de agir perante determinadas situações. Um método pode ser eficaz quando utilizado por um professor, mas para outro, por não se identificar com o mesmo, não torna aquele como a melhor opção a tomar.

Ao professor é atribuído como principal papel diagnosticar os problemas que enfrentam os seus alunos quando estão a aprender e identificar e implementar o tipo

de acções mais adequadas e eficazes. De acordo com Clark e Peterson (1986, citados por Freire, 2001), o ensino envolve tomadas de decisão e a resolução de problemas. Assim, os professores são compreendidos como pessoas que interpretam os acontecimentos profissionais e o currículo formal em função dos seus conhecimentos e concepções de ensino e aprendizagem e adaptando-os à sua forma peculiar de encarar a situação, tomando, por isso, as decisões que melhor se lhes ajustam. A tomada de decisão constitui um de entre os vários processos cognitivos que usam na sua prática quotidiana.

Como afirma Pimenta (1997),

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Um dos grandes problemas levantados no início do estágio pedagógico prendeu-se com a subjectividade da avaliação dos alunos. Pressupõe-se que, através do instrumento de avaliação diagnóstica facultado pelo departamento de Educação Física, se enquadrassem os alunos segundo grupos de acordo com o seu nível de desempenho. Pela falta de experiência o processo de observação e de respectiva análise ficou aquém para se obterem registos do processo de avaliação na primeira aula da unidade didática. O ato de observar é bastante complexo, mesmo que o indivíduo esteja devidamente qualificado e compatibilizado com as variáveis implícitas no processo. A observação de comportamentos leva ao registo de informações e, conseqüentemente, a efetivação de um juízo de valor sob forma de avaliação e classificação.

Sobre o mesmo processo se levantaram questões acerca das competências necessárias para o aluno contemplar determinado nível de desempenho. Considerando a metodologia do ensino do jogo para a compreensão, importa antes que o aluno aprenda o jogo tendo o conhecimento da sua lógica mesmo que a execução dos gestos técnicos não seja a mais eficiente. Deste modo, surgiram dúvidas acerca dos parâmetros de avaliação partindo das competências estabelecidas pelo departamento. Naturalmente que o professor terá de se adaptar ao contexto onde está inserido, não só às turmas a que lecciona, mas a todo o ambiente escolar, como o grupo da área curricular, restantes docentes, funcionários e às normas da Escola e ao seu currículo.

Enquanto se tem um instrumento de registo em determinados momentos da aula, a observação dos comportamentos passa por todos os alunos. Contudo, não se torna viável a presença destes instrumentos em todas as aulas, recorrendo-se à memória como forma de recolha de dados procedendo-se aos registos dos mesmos posteriormente. No entanto, a falta de experiência no ramo do ensino nos professores neófitos restringe a fiabilidade destes registos. Há sempre um ou outro aluno que fica esquecido, não conseguindo dados de registo dos mesmos naquela sessão. Este foi uma das questões problemáticas surgidas ao longo do ano. Como obter dados de registo de todos os alunos em cada sessão? Há sempre aquele grupo de alunos que necessita de mais atenção, que destabiliza a aula, que intervém ativamente na aula e aquele que passa completamente despercebido. Este é o conjunto de alunos mais preocupante. Depois de encontrada a raiz de problema, existe o cuidado de observar exactamente esses alunos surgindo imediatamente um sentimento de alívio por se conseguir extrair dados dos elementos que não chamam à atenção. Segundo Pimenta (1997) a importância da memória/estudo da experiência é um potencial para elevar a qualidade da prática escolar. Efectivamente esta problemática apenas surgiu durante as primeiras unidades didácticas. Posteriormente o ato de observação dos comportamentos surge automaticamente assim como da formação de juízos de valor acerca do que foi observado.

Para um prática pedagógica ser eficaz torna-se necessário aplicar a teoria de um modo inteligente e consciente segundo o contexto real inserido. Tratam-se, portanto, de estratégias singulares a aplicar numa turma com características próprias. A questão levantada em praticamente todo o percurso do estágio pedagógico constou na selecção dos métodos mais eficazes para controlar determinados alunos. De um modo geral, conhece-se rapidamente as características da turma podendo ajustar o planeamento à sua especificidade. No entanto, apresentaram-se casos de alunos problemáticos que conseguiam destabilizar a turma assumindo um papel de liderança no seio do grupo, inconscientemente. A forma de atuar perante a insolência de determinados alunos constituiu um problema a resolver ao longo de quase todo o ano. A transparência das suas características permite um rápido conhecimento das mesmas aprendendo-se a lidar com cada um dos alunos. A imprevisibilidade de comportamentos e respostas de outros consta numa incógnita procedendo-se, nestes casos, a diversas formas de agir esperando que alguma delas seja a mais ajustada ao aluno.

IV. Compromissos com as aprendizagens

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, cabe ao professor promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Ainda segundo o mesmo documento legislativo, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

A profissão docente apresenta-se como um dos maiores fatores de contribuição para a evolução social. Incumbe-se ao profissional que observe, analise e interprete cada aluno numa perspetiva individualizada, atentando na especificidade contextual, bem como, nas necessidades inerentes ao valor intrínseco de cada sujeito.

Consequentemente, é da responsabilidade de cada docente, recorrer a práticas investigacionais constantes, no sentido de conferir a melhor estratégia de intervenção a cada destinatário. Importa manter o carácter científico e inovador aliado à prática contextual. Deste modo foi feito um compromisso próprio assumindo a responsabilidade da formação dos alunos desenvolvendo nos mesmos aprendizagens efectivas e significativas, em paralelo com a dimensão ética do corpo docente.

Mais do que a transmissão dos conteúdos das matérias procurou-se transparecer valores pessoais contribuindo para a educação dos alunos. Estes valores foram sendo incutidos nas aulas, como o respeito pelos colegas, professor e material escolar, assim como a pontualidade e assiduidade. As tarefas propostas remeteram para o desenvolvimento do domínio socio-afetivo as quais focaram aspectos como o espírito de entreajuda, cooperação, responsabilidade e autonomia. O domínio cognitivo esteve bem presente nas mesmas actividades colocando o aluno numa situação que implica a tomada de decisão, a reflexão sobre as opções existentes, desenvolvendo deste modo alunos autónomos e reflexivos.

Relativamente aos alunos mais problemáticos, foi tida uma preocupação acrescida no seu desenvolvimento enquanto indivíduos responsáveis e conscientes das suas atitudes. Para isso, salvaguardando a tranquilidade da consciência da acção

enquanto docente, foram tidos diálogos, em particular, com estes alunos tentando perceber a razão do seu comportamento e mobilizando o aluno de alguma maneira para assumir uma atitude mais positiva perante a disciplina, os colegas e a professora.

Aquando da presença de comportamentos desajustados onde era aplicada punição, como por exemplo extensões de braços, esta foi sempre feita perante toda a turma de maneira a que os erros não fossem repetidos pelos restantes alunos. Sendo assim, eram transmitidos valores a toda a turma mesmo que apenas um aluno tivesse errado.

Todas as aulas foram planeadas com o cuidado de integrar todos os alunos nas actividades, mesmo aqueles que por questões de saúde não podiam realizar a prática das mesmas. O tratamento dos alunos foi igual para todos, demonstrou-se disponibilidade para ajudar qualquer um deles não fazendo exclusões. Antes pelo contrário, foi tido especial cuidado em integrar todos os sujeitos nas actividades definindo grupos de trabalho heterogéneos no sentido de os alunos como menos dificuldades não se sentirem inferiorizados.

Ao longo de todo o percurso foi tido um discurso coerente e seguro como forma de garantir a confiança dos alunos. A transparência da avaliação e dos respectivos critérios foi outro aspeto sempre presente nas unidades didácticas. Importa que os alunos saibam o que se espera deles garantindo o seu desempenho, pois, como afirma Bento (1987), “o aluno concentra a sua atenção, as suas energias e interesses, particularmente naquilo que é controlado e avaliado”

V. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas

Segundo Freire (2001), o ensino é uma prática em que reina a incerteza e ambiguidade em virtude do professor se confrontar, no quotidiano, com situações únicas e complexas que requerem, no imediato, escolhas e decisões sobre as acções a desenvolver as quais acarretam consequências para o futuro. Neste sentido, é necessário ao professor uma certa arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para lidar com as situações problemáticas com que se depara no seu quotidiano.

Neste sentido, a actividade docente pressupõe a utilização de formas especializadas de conhecimento que permitam responder, com prontidão, aos problemas que a acção pedagógica lhe coloca no seu quotidiano. Aos professores não basta encontrar a solução para um problema; têm de começar por equacionar o problema através da compreensão da situação problemática, caracterizada pela indeterminação, desordem e conflito de valores e, enveredar depois por um processo de especificação das decisões a serem tomadas, das finalidades a serem atingidas e dos meios a serem escolhidos.

A resolução do problema depende, portanto, do modo como é equacionado, dos significados imputados aos diferentes aspectos que estão envolvidos na situação problemática e da aplicação de um conhecimento já adquirido e que foi aprendido através do desempenho da actividade profissional (Schon, 1987, p. 6). O processo de deliberação, conducente à decisão sobre a escolha de uma, entre várias alternativas possíveis, envolve o pensar sobre as consequências das acções, utiliza o conhecimento sobre o ensino já possuído e proporciona um aumento desse conhecimento que pode conduzir a mudanças na actuação futura.

As maiores dificuldades sentidas relacionam-se com o controlo da turma, mantendo uma certa disciplina nos alunos. Comportamentos de indisciplina dos mesmos levam a constrangimentos na gestão eficaz da aula. Esta dimensão constou numa preocupação constante a ter sob controlo surgindo sentimentos de frustração quando os alunos, pelo seu mau comportamento, afectavam o desenrolar suposto da aula. Estratégias utilizadas para superar os comportamentos de desvio de determinados alunos constaram em propor tarefas que os mantivessem o máximo possível em desempenho motor, evitando tempos de espera; controlar a sua prática; definir equipas prevenindo desperdício de tempo na transição; ter a aula organizada antecipadamente; separar os alunos problemáticos em diferentes grupos de trabalho, pois estes destabilizam quando têm um colega ao lado que acompanha o mesmo caminho; conversar com os alunos mais problemáticos em privado; tentar conhecer melhor o aluno intervindo sobre o mesmo de modo mais eficaz.

Outra dificuldade surgida inicialmente refere-se à dimensão instrução. O fato de a turma ser constituída na maioria por alunos do sexo masculino trouxe mais insegurança apresentando uma imagem frágil reflectindo-se na fraca projecção da voz. Esta insegurança condicionou a intervenção nas aulas nomeadamente no recurso ao feedback. Inicialmente não esteve muito presente. Esta carência tem

relação com a distância entre aluno-professor e pela insegurança na transmissão dos conteúdos. Contudo, com um conhecimento mais efectivo da turma, com o estabelecimento de uma relação mais próxima com os alunos, a imagem de professora insegura foi sendo contornada. Relativamente aos conteúdos transmitidos, procurou-se seleccionar os aspectos essenciais a ter em conta no ensino de cada gesto técnico e comportamentos tácticos de maneira a que os feedbacks se focassem apenas nesses aspectos. Estes começaram a constar no plano de aula, antecipando o discurso fundamental da aula. Certezas e convicções neste discurso dão origem a um tom de voz mais firme, sendo, portanto, dentro outras atitudes, reconhecida como líder da turma.

VI. Relação pedagógica

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo (Silva J. P., 2005). Segundo o mesmo autor, o trabalho do professor em contexto de aula no seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que o mesmo tem com a sociedade e com cultura. Desta maneira não importa apenas a preocupação do conhecimento adquirido pelos alunos através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania deste. Para que ocorra esta aprendizagem é necessária a consciencialização do professor de que o seu papel é de facilitador de aprendizagens, aberto às novas experiências, procurando compreender também, numa relação empática, os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização. Abreu & Masetto (1990, citados por Silva J. P., 2005) afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

De acordo com Tassoni, a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. Portanto, é o vínculo afectivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão-se ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na

relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. A autora refere ainda que “Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular.”

Deste modo crê-se que as aprendizagens são mais efectivas e significativas quando os alunos estão perante um clima de efectividade, onde encontrem no professor uma figura que transmita confiança, disponibilidade, apoio e respeito.

De acordo com Silva (2005) a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor. E é deste modo que, segundo Tassoni, a qualidade da interação pedagógica possibilita um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Assim como referem estes autores, sempre se procurou manter um clima de reciprocidade, proporcionar um ambiente propício às aprendizagens dos alunos. No entanto, no início do ano não foi dada tanta abertura relativamente à confiança, pois, o facto de a turma ser, na maioria, constituída por alunos do sexo masculino não se considerou pertinente demonstrar muitos “sorrisos” evitando que se verificasse algum tipo de abuso. A estratégia utilizada passou pela expressão *don't smile until Christmas*. A partir do momento em que os alunos demonstraram uma atitude mais madura, esta postura mais autoritária foi desvanecendo até que se estabeleceu um clima de afectividade entre a relação professor-aluno.

VII. Relacionamento profissional e com o núcleo de estágio

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky, sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O conhecimento que permite o desenvolvimento mental dá-se na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece as suas aprendizagens.

Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

O trabalho em equipa e o trabalho interdisciplinar revelam-se importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, a resistência às

mudanças e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola (Nóvoa).

O trabalho interdisciplinar evita que os professores conduzam os seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes, surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.

O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho.

Já o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, alega uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Espera-se que, no âmbito da sua atividade profissional, o professor promova a colaboração e a interação entre todos os intervenientes no processo educativo (e.g., docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente). Visualize e valorize a escola e a comunidade como espaços de inclusão e intervenção social e cultural educando os alunos para a cidadania.

Incumbe-se ao professor participar na construção do PEE e dos respetivos projetos curriculares integrando nestes saberes, práticas sociais da comunidade que confirmem relevância educativa.

Por conseguinte, é da responsabilidade do professor, acreditar no projeto educativo, em primeira instância e, para que tal se repercuta em ações vinculadoras é necessário intervir no sentido de colaborar ativamente para a concretização dos pressupostos estipulados. Importa que o professor se mantenha identificado com a cultura escolar e que se envolva de elementos dinamizadores que propiciem o sucesso da intervenção educativa.

Todos estes pressupostos a que a legislação remete foram cumpridos. Um dos primeiros trabalhos preparatórios constou na análise do Projeto Educativo de Escola de maneira a que o núcleo de estágio conhecesse os seus objetivos e valores para se integrar dos mesmos aplicando-os na sua prática pedagógica.

O trabalho de grupo no seio do Núcleo de Estágio foi deveras imprescindível para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo. Todas as tarefas com traços em comum foram realizadas em grupo com divisão de tarefas. Cada estagiário assumiu uma atitude de responsabilidade comprometendo-se prontamente para a execução dos trabalhos que lhe competiam. A troca de experiências e de material de apoio foi definitivamente um grande suporte para o crescimento das aprendizagens até então não adquiridas no percurso de formação

inicial. Esta troca de experiências sucedia-se semanalmente com reuniões do núcleo juntamente com o professor orientador sendo a reflexão sobre a acção pedagógica o aspeto fulcral das mesmas. Em contextos fora das reuniões, o apoio dos colegas tanto do núcleo como dos restantes docentes da área curricular foi notório. Sempre que houve dificuldades ou dúvidas acerca de uma matéria nenhum dos colegas se recusou a ajudar ou se mostrou indisponível. Este apoio foi claramente reversível.

Esta predisposição do corpo docente permitiu a criação de um ambiente favorável ao trabalho de equipa e à sensação de bem-estar em contexto profissional. O mesmo ambiente se notou perante o grupo de funcionários que sempre se mostraram simpáticos e receptíveis.

Toda esta experiência vivida em contexto escolar permitiu um crescimento enorme a nível pessoal contribuindo para o desenvolvimento da formação continuada, não só no que respeita a conhecimentos de carácter pedagógicos, mas também no que toca a valores e questões éticas no contexto profissional.

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (Pimenta, 1997).

QUESTÕES DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

I. Integração de conhecimentos de carácter científico

O conceito de género surgiu internacionalmente, pela primeira vez, na considerada segunda vaga do feminismo, em 1972, e só aparece em Portugal em 1974, com um desenvolvimento lento e irregular, mantendo-se, inclusive, em estado de latência até aos anos 80 devido à tentativa de colmatar lacunas existentes na sociologia na altura. Associa-se, portanto, o conceito género aos movimentos feministas que questionavam o essencialismo das categorias homem e mulher.

No campo da Educação, Lopes & Galvão (2001, p. 69) afirmaram que

[...] hoje há um reconhecimento de que, tal como a história, ela é sexuada. Há claramente o reconhecimento de que sempre houve (e há) uma educação para meninos e outra para meninas, sendo preciso dizer isso em alto e bom som, pois quando se falava de educação, já que o masculino era tornado universal; falava-se de homens e dever-se-ia entender que as mulheres aí estavam compreendidas [...].

Kirk (1993, citado por Gomes, Silva, & Queirós, 2000) afirma que os processos educacionais desempenham um papel fundamental na produção do corpo. É fundamentalmente através dos processos educacionais, formais e informais, que os valores normativos que envolvem o corpo se formam e se mantêm. Escolas constituem locais importantes nos quais estes processos são trabalhados de forma institucional, e a Educação Física e o desporto apresentam um conjunto de práticas especializadas, que contribuem de forma crucial para essa construção social do corpo. O desporto e outras actividades físicas, como formas públicas institucionalizadas, são representações altamente visíveis do corpo e das práticas corporais. Se o desporto pode ser definido como uma forma específica de lidar com a corporalidade, como um sistema de comportamentos corporais marcado por normas, regras e convenções socioculturais (Bento, 1998), a Educação Física, ao tê-lo por conteúdo, está automaticamente associada a estes processos de construção corporal. A disciplina de Educação Física é, portanto, uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo; uma forma de lhe conferir importância educativa (Bento, 1995).

Para isso é necessário entender o aluno como um indivíduo com características individuais, com o seu próprio ritmo de aprendizagem e de predisposição para o desenvolvimento de habilidades motoras, pois vem carregado de experiências singulares que lhe conferem um ser único. Deste modo, segundo Arroyo (1996),

é preciso também situar a Escola na construção de um projeto político e cultural por um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, géneros, demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura.

Segundo Constancio (2009), a área de Educação Física constitui um espaço privilegiado, dando visibilidade às questões de género com mais frequência, visto que o corpo é produzido através da história da cultura e na constituição da sua identidade, adquire significados que são continuamente reforçados ou alterados.

Género é entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, ou, como conceitua Scott (1995, p. 89), é

um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.

Bordo (1997, p. 20) refere que “por meio da organização e da regulamentação das nossas vidas, os nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade”.

Se o corpo assume uma organização social, política e normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Assim, há uma estreita e contínua ligação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo (Connel 1990). Portanto, o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo ensino/aprendizagem de valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos (Sousa & Altmann, 1999). E, nesse sentido, praticamente, todo movimento corporal é distinto para os dois sexos.

Neste sentido, género apresenta-se como uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais, incluindo a Escola e as aulas de Educação Física, sejam elas ministradas para turmas do mesmo sexo ou não (Sousa & Altmann, 1999).

II. Contextualização do tema/problema

O estudo de relações de género no contexto da Educação Física é um tema ainda pouco estudado, como referem as autoras Silva, Gomes, & Queirós (2006) ao informarem que “em Portugal, são escassos os estudos, teóricos ou empíricos, que conjuguem género e desporto”.

Neste sentido, considera-se pertinente ir mais além neste tema já que a turma do 12º 1E apresenta características favoráveis ao estudo.

A turma é constituída por dezassete alunos sendo que apenas um elemento é do sexo feminino.

O plano de estudos dos alunos no 12º ano de escolaridade, segundo o Ministério da Educação, compreende a selecção de duas disciplinas anuais. A partir deste processo de escolha assim foram formadas as turmas. O caso da turma em questão optou pela Física. Por experiência vivida, não se trata de uma das disciplinas mais escolhidas pelos alunos, daí se apresentar uma turma reduzida e com elementos do sexo masculino em grande maioria.

A turma apresenta características muito diversas individualizando cada aluno. Não dá para definir no geral se é uma turma calma ou mal comportada. Acontece que apresenta elementos destabilizadores, que dependendo do seu estado de espírito conseguem transportar os colegas para o mesmo ambiente. Verificaram-se sessões em que não foi possível controlar a turma apenas com sinais sonoros, tendo de se chamar a atenção várias vezes, mas também houve aulas em que devido à ausência de um desses alunos destabilizadores, a sessão decorreu sem qualquer comportamento de desvio.

Pela observação destas mudanças de comportamento pode-se constatar que certos alunos, no seio de um grupo do mesmo sexo, têm a necessidade de se afirmar como líderes, de serem reconhecidos de qualquer modo, nem que seja através da transgressão às regras. Segundo Altmann (1998), a estratégia de afirmação da masculinidade predominantemente utilizada pelos meninos para conquista do espaço consta na transgressão.

Este tipo de comportamentos surge, então, quando os alunos estão enquadrados num grupo do mesmo sexo, onde cada um quer ser melhor que o outro. Esta competitividade é notória principalmente nos jogos desportivos colectivos. Badinter (1993) mostra que nos desportos de competição, a agressão e a violência são os modos onde os meninos expressam que são “machos”, querendo ganhar e rebaixar os outros, desestimulando assim as meninas para as aulas práticas.

Apresentando esta característica como geral da turma, todo o planeamento das tarefas foi ajustado segundo as necessidades da mesma. Comparativamente à turma de um dos colegas de estágio que leccionava o mesmo ano de escolaridade, a preparação das aulas nas matérias coincidentes era muito diferente. Pegando na

causa destas diferenças de planeamento, surge a questão mais desafiante no planeamento das aulas: o género.

Diversos autores, citados por Simões, argumentam que são atribuídos pela escola diferentes papéis de comportamento a meninas e meninos, sendo estes criados para serem fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos, dominantes e as meninas dependentes, sensíveis e afectuosas.

Sendo assim, coloca-se a questão: como construir um esquema de aula que atenda à diversidade e respeite os ritmos e possibilidades individuais de cada rapaz e de cada rapariga? Procurou-se, portanto, assumindo o compromisso das aprendizagens dos alunos a propor situações que não se fizessem acentuar carências, provocando frustrações e desinteresse.

III. Estratégias desenvolvidas

As autoras Gomes, Silva, & Queirós, 2000, no seu estudo acerca da Equidade na Educação, Educação Física e Desporto na Escola, relembram o autor Manuel Cossío, cujo disse aos professores, em 1905, em Bilbao, numa conferência (apud Azevedo, 2000, (p. 5): “Se desejais aprender a verdadeira ciência da educação, observai à vossa volta a vida real, a de todos os dias; reflecti sobre os factos, que eles vos darão a chave de muitos problemas educativos e a norma mais segura da vossa conduta pedagógica”.

Segundo Álvarez e Monge (1997, p. 66), citados pelas mesmas autoras,

“a prática dos professores preocupados com as possibilidades educativas do corporal mostrou-se uma via frutífera para desenvolver a nossa actividade profissional de forma que reverta em práticas mais enriquecedoras e justas para os nossos alunos. A eleição dos conteúdos devia ajudar a minimizar descompensações, abrir portas e possibilitar habilidades e conhecimentos, que não sirvam só para consumir na escola sem possibilidades de conexão ou aplicação extra-escolar”.

Na maior parte dos casos, os docentes e as docentes esquecem-se do sexo dos/as alunos/as e fazem-no em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, o que não fará mais do que acentuar desigualdades (Gomes, Silva, & Queirós, 2000).

Segundo Garcia (1999) o corpo tem de se constituir cada vez mais numa preocupação da reflexão da Educação Física e do desporto, qualquer que seja o seu motivo e contexto. Este, nesta situação, seria as características dos traços gerais

que o masculino apresenta. Segundo Archer (1984), no que se refere a comportamentos e actividades, o estereótipo masculino é mais vincado e menos flexível do que o feminino. (Gomes, Silva, & Queirós, 2000)

Observando as reacções dos alunos a certos tipos de actividades, verificou-se que estas teriam de ser repensadas no modo de aplicação nas aulas. Isto é, as características dos alunos não permitiam a eficácia dos exercícios quando estes não se representavam muito desafiantes. Facilmente a motivação se perdia e consequentemente desviavam a atenção da tarefa. Perante várias experiências e com o conhecimento dos alunos, foi-se prevendo o seu comportamento ajustando, por isso, as actividades às necessidades dos mesmos.

No que respeita ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, a estratégia passou por fazer parte constituinte da aula maior percentagem de situação de jogo, sobrepondo-se a exercícios mais analíticos. Estes apenas surgiram na tentativa de colmatar algumas dificuldades de alunos menos aptos na matéria. O jogo transporta características como a imprevisibilidade, a variabilidade, a aleatoriedade dos contextos em que as ações de jogo são construídas, assim como, competência da percepção e da tomada de decisão. Nos Jogos Esportivos Coletivos todas as ações são determinadas do ponto de vista tático sendo esta capacidade tática do atleta constituída pela interação dos processos cognitivos. O desenvolvimento do domínio cognitivo no jogo desencadeia tomadas de decisões, as quais objetivam a execução motora direcionada à obtenção da meta desejada. Constata-se que, pelas características que apresenta, o jogo se constituiu numa atividade desafiante para o aluno. Considera-se, aliás, pelo depoimento da turma, a tarefa que mais lhes agrada. O motivo pode estar relacionado também pelo argumento de Badinter (1993, p. 94) que afirma que

“os desportos que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha “status de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pelador, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros.”

Em tarefas que não transportam tanta quantidade de estímulos, onde o contexto é mais controlado, a atenção dos alunos diminui. Rapidamente se torna num gesto automático para aqueles que já têm praticamente o gesto consolidado. Segundo Ladewig (2000) em “tarefas automatizadas pelo sujeito, a quantidade de atenção necessária será menor, facilitando a realização de tarefas simultâneas”.

Visto que a maioria da turma não apresenta muitas dificuldades, verificando-se apenas um pequeno grupo de alunos de nível introdutório na maioria das unidades didáticas, tarefas que levassem à rápida automatização do gesto, como por exemplo, exercícios de familiarização com o objecto de jogo, teriam de ser propostas num curto espaço de tempo, ou mesmo excluídas do planeamento da unidade. Esta selecção de conteúdos consta numa das diferenças relativamente à turma do colega de estágio, que ao ter enquadrado na turma muitas meninas, ajustou a sua extensão de conteúdos de maneira ajustada à mesma. Estas diferenças estão relacionadas pelo facto de, tendencialmente, os rapazes serem mais activos que as raparigas (Seabra, Mendonça, Thomis, Anjos, & Maia, 2008).

Outro aspeto, considerado das adaptações mais notórias, tendo em conta o género da turma, está relacionado com o ensino da Ginástica Acrobática. A sociedade atribui na maioria a Ginástica como uma modalidade de raparigas. Apesar de a Acrobática ser uma modalidade já praticada por muitos elementos do sexo masculino, ainda contem parâmetros de avaliação como a graciosidade dos movimentos. Ora, aos alunos é extremamente complicado a execução dos movimentos com delicadeza condicionando a apresentação do gesto. Perante este cenário, dezasseis “homens” a tentar fazer um salto de gato ou passo-troca-passo com delicadeza, surge a necessidade de repensar nos conteúdos a leccionar e no modo de os abordar.

A estratégia para o ensino da Ginástica Acrobática constou, então, na selecção dos conteúdos mais ajustados às características dos alunos e na divisão da aula por determinados momentos. Verificando-se a falta de força no suporte do volante e neste em se manter alinhado, foram realizados exercícios de força em circuito no sentido de desenvolver mais esta capacidade fundamental para o êxito da prática motora. No que respeita à selecção dos conteúdos, aqueles que tendencialmente são mais ajustados às meninas foram retirados, optando-se por exercitarem elementos de ligação que fosse necessário mais recurso à força como o “V”, por exemplo. Esta adaptação teve em conta a dificuldade demonstrada inicialmente pelos alunos e o constrangimento dos mesmos perante os colegas em realizarem aqueles gestos. Criou-se um clima pejorativo, de “gozo”. De modo a não alimentar a criação deste ambiente, o planeamento foi ajustado. O segundo e terceiro momento da aula eram destinados à prática das figuras e da sua aplicação em pequenas coreografias.

As estratégias mencionadas apenas reportaram em termos de conteúdos e organização das aulas. Contudo, os métodos passaram também pelo modo de intervenção pedagógica. Dada a necessidade de transgressão às regras como maneira de se afirmarem a sua masculinidade, o modo de abordar os alunos e o seu comportamento passou por várias experiências até se conhecer qual o modo mais eficaz de instruir possibilitando a atenção dos alunos e o seu empenho para a prática.

No seu estudo, as autoras Gomes, Silva, & Queirós (2000) citam que a linguagem é um elemento chave de transmissão que espelha uma cultura onde os papéis do masculino e do feminino parecem ficar não só estabelecidos como hierarquizados (Valero, 1994, apud Trigueros e Martinez, 1999). Constitui um forte instrumento que, de forma subtil, potencia e/ou reforça atitudes preconceituosas quanto ao género, por uma predominância de um processo de ocultação da mulher pela masculinização do genérico (Gomes, Silva, & Queirós, 2000).

Quando associamos a qualidade do desempenho físico ou desportivo a um dos sexos, estamos a admitir que existe um grupo dominante, superior ao outro. A tendência na linguagem figurativa é para associar desempenhos físicos e desportivos superiores ao sexo masculino. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação mas uma forma de expressão da interpretação da própria realidade social, e da própria essência do pensamento da pessoa. (Gomes, Silva, & Queirós, 2000). Este tipo de linguagem não se observou pelo docente, mas em alguns casos, verificaram-se entre os alunos ao associar o desempenho dos colegas inferiores às meninas. Contudo, visto que apenas existe uma rapariga na turma, felizmente não se observaram comentários acerca do seu desempenho nem exclusão da mesma. A presença de uma só menina na turma levou a que a mesma constasse num fator de protecção que os colegas tenderam a manter ao longo do ano. Já com os colegas que apresentam um nível de desempenho mais baixo, em situações de competição, a ânsia de ganhar a qualquer custo levou a que aqueles fossem excluídos e recebessem comentários menos positivos.

Sendo género uma categoria relacional, há que pensar na sua articulação com outras categorias durante as aulas de educação física, porque género, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola (Altmann, 1998). Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de género, pois o critério de exclusão não é exatamente

o facto de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e no campo recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (Sousa & Altmann, 1999).

Nestes casos de exclusão ou pelo uso de linguagem discriminativa, o papel do docente é fundamental na medida em que a sua intervenção desenvolve aprendizagens em torno de valores e atitudes mais corretas. As mesmas autoras, Gomes, Silva, & Queirós (2000) citam Sabater (1997) que lembra que os temas transversais, como a diversidade, devem ser trabalhados tal qual outro conteúdo, no sentido de se desenvolverem atitudes concretas. Caso contrário, a educação em torno dos valores éticos, porque é disso que se trata, corre o risco de se converter numa declaração de princípios, de tipo conceptual, sem relação com as práticas.

Deste modo, procurou-se manter uma linguagem que não transmitisse qualquer tipo de discriminação, ou inferiorização, que atribuisse estereótipos de desempenho dos alunos. Adoptou-se, portanto, uma ideia de co-educação, onde se teve presente que não existe um manual que guie o docente na caminhada; deverá dar atenção a pormenores que, sendo óbvios, não se vêem a olho nu (Asins, 1999, citado por Gomes, Silva, & Queirós, 2000). Neste modelo de Escola (co-educativa) surge o objectivo de eliminar estereótipos de sexo associado ao termo de igualdade de oportunidades. Este não significa igualdade de acesso. “O princípio de igualdade de acesso não é suficiente para possibilitar igualdade de oportunidades; oportunidade refere-se à liberdade e à possibilidade concreta, real, de realizarmos os nossos desejos e convicções” (Gomes, Silva, & Queirós, 2000).

A ideia de equidade leva-nos mais longe e comporta outras implicações: envolve a capacidade de ajuizar se uma situação particular é justa; implica a consciência de que respeitar apenas um conjunto de leis ou de regras pode não ser suficiente para assegurar a justiça, o respeito pelas características únicas de cada sujeito. A diversidade relaciona-se com a variedade de características únicas, em diversos âmbitos, dos alunos e das alunas (Gomes, Silva, & Queirós, 2000).

IV. Alterações e/ou resultados obtidos

A Educação tem sido um campo onde discriminações de condição social, religiosa, étnica, de sexo-género, entre outras, são mais visíveis, principalmente na Educação Física por privilegiar o contato físico entre os intervenientes. É neste contexto que surgem mais estereótipos de género, visto que ainda se associa o sexo masculino como referência no desporto. Contudo esta supremacia masculina não existe nos factos (Gomes, 2001). Apenas existe através da representação que os homens assumiram e que ainda hoje os persegue. No entanto, as diferenças de género, sendo culturalmente construídas aliadas às características biológicas, não passam de produções sociais que atualmente se têm vindo a desvanecer. Na Educação Física atual surge o conceito de co-educação, de inclusão dos alunos, promovendo uma igualdade de oportunidades transcendendo os juízos apriorísticos e de atitudes capciosas, fundamentalmente em desfavor da mulher. Neste sentido, segundo Gomes (2001), os comportamentos dos rapazes e das raparigas nas aulas de Educação física não são analisados apenas segundo a lente biológica, mas sim através de um pensamento educativo centrado no conceito de pessoa que refute atitudes sexistas, sejam elas de sinal masculino ou feminino. É desta maneira que a disciplina, visto que em primeiro lugar está em causa a educação e aprendizagem, proporciona um conjunto alargado de experiências para ambos os sexos, não sendo orientadas por estereótipos de género.

O facto de, ao longo do ano letivo se ter proporcionado esse ambiente, permitiu um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. As actividades foram adaptadas às características de cada um transcendendo a ideia de que sendo todos rapazes, todos teriam de alcançar o nível superior de proficiência. Partindo das diferenças de cada um, assim se definiram objetivos alcançáveis tendo em conta o nível de capacidade e o seu ritmo de aprendizagem. Este olhar crítico procurando o papel de professor-investigador, resultou em aprendizagens significativas permitindo a evolução dos alunos a qual levou à concretização dos objetivos definidos para cada grupo de nível. Esta evolução só foi possível dadas as adaptações efectuadas segundo as dificuldades de cada aluno. Apesar de uma aluna estar inserida na turma, esta não foi excluída do grupo nem considerada menos capaz que os colegas. Foram todos educados segundo as suas necessidades e não através do estereótipo de género que a sociedade criou.

Tratam-se, portanto, de modificações ao nível do domínio cognitivo. Contudo, a intervenção e realização pedagógica vai mais além do que a mera transmissão de conteúdos e propostas de actividades motoras. Sendo a postura docente fundamental para modelar o tipo de relações existentes na turma, o seu papel é de extrema importância na intervenção face a comentários pejorativos e homofóbicos. Estes podem vir a criar falta de auto-estima levando os alunos inferiorizados a afastarem-se da atividade física. Deste modo, a intervenção neste aspeto permitiu o aprimoramento destes valores contra o preconceito, criando um espírito de camaradagem e entreajuda favorecendo um ambiente de respeito e cooperação.

V. Elementos de pesquisa autónoma

Os termos género e sexo são por vezes utilizados como sinónimos, mas têm, no entanto, significados diferentes. O último remete para as características bio-fisiológicas, genericamente determinadas, que distinguem um homem de uma mulher. O termo género apenas surge nos anos 70 referindo-se à construção psicológica, social e cultural das características socialmente consideradas como sendo próprias dos homens ou das mulheres. Deste modo, são as sociedades que desenvolvem este significado atribuindo estereótipos de género referenciadas por um conjunto de crenças e de valores efectuando uma construção histórica e social de comportamentos percebidos como naturais, normais, intrínsecos a cada género e usualmente não questionados (Gomes, 2001).

Na nossa sociedade associamos ao sexo masculino o sexo forte que incute certos comportamentos: espera-se que aprendam a defender-se, a competir e a ganhar, a dominar, a liderar, a ser combativos e dinâmicos, a não mostrar os seus sentimentos sendo o seu fim natural o trabalho (Gomes, 2001). Deste modo a sua educação passou por transmitir estes valores na medida em que os jovens eram treinados para a guerra ao contrário das raparigas que eram educadas para serem donas de casa e orientadas para a função da maternidade, pois a instrução intelectual masculinizava as mulheres.

Deste modo, sempre se considerou o sexo masculino como o sexo detentor de capacidades físicas para a realização de atividades mais robustas podendo participar em jogos de competição. No entanto, à mulher, dada a sua fragilidade, não

lhe era permitido. Aos poucos o sexo feminino foi-se evidenciando no mundo do desporto verificando-se, deste modo, que as diferenças de género são meramente culturais não havendo diferenças biológicas que impessa nenhum dos sexos de praticar qualquer modalidade. Obviamente, que atendendo às suas características morfológicas, um supera o outro em determinadas matérias. O problema reside no facto de a nossa sociedade ser androcêntrica, isto é, considera o ser humano do sexo masculino referência válida pra ambos os sexos (Gomes, 2001), o que leva a que a mulher esteja sempre a ser comparada com o sexo de referência.

Para desmistificar esse padrão, a aula de Educação Física apresenta-se como o contexto ideal, visto que foi aqui que a mulher teve oportunidade de se evidenciar noutros desportos considerados masculinos. Cabe, portanto, ao professor da disciplina promover situações de aprendizagens adequadas a cada aluno assumindo a ideia de igualdade de oportunidades. Segundo (Barreiros & Neto),

os organismos são selectivos no processo de aprendizagem: ganham mais competência quando é possível assentar novas aquisições sobre infra-estruturas bem consolidadas, permitindo processos de elaboração mais resistentes à frustração e ao insucesso. O inverso é igualmente verdadeiro – a actividade não recompensada gera normalmente rejeição a experiências negativas, inibindo potencialidades de desenvolvimento, num ciclo retroactivo negativo.

Segundo os mesmos autores, consideradas as diferenças morfo-funcionais típicas de cada sexo, deveria existir um fator intrínseco favorável ao sexo masculino para todas as acções em que a estrutura músculo-esquelética tem papel não negligenciável: as acções que exigem mais força, mais rapidez, segmentos mais longos ou estruturas de suporte articular mais robustas. As acções como correr, saltar ou lançar estariam assim, à partida, favorecidas no sexo masculino dadas as diferenças naturais nos factores de execução apontadas como efeitos da biologia.

As diferenças de género em termos de prestação motora são detectáveis desde os três anos de idade, geralmente favoráveis ao sexo masculino, excepto em actividades como o saltitar, algumas medidas de equilíbrio, a flexibilidade, e tarefas que implicam coordenação motora fina com maior peso da componente de habilidade digital (Broadhead & Church, 1985; Thomas & French, 1985 citado por Barreiros & Neto).

Caracterizam-se como jogos e actividades masculinas a competição, o contato físico e os jogos de interdependência envolvendo força, resistência e potência, com predomínio de acções de propulsão e em grupos sociais de maior dimensão, e com

utilização extensiva dos espaços. Verifica-se, assim, que as diferenças biológicas entre géneros são potenciadas por actividades diferenciadas e pela valorização do envolvimento em actividades físicas e desportivas, os quais são largamente dependentes de influências sociais e culturais. A este propósito, Gallahue (1982) citado por Barreiros & Neto, admite que a variação na proficiência encontrada entre géneros pode ser devida a quatro factores: maturação, desenvolvimento físico, factores hereditários e experiências permitidas pelo envolvimento. Esta posição vem no seguimento do pensamento de Malina (1973) citado por Barreiros & Neto, que sustenta que as influências que explicam as diferenças no desenvolvimento motor de crianças são de dois tipos essenciais: intrínsecas, incluindo o nível socioeconómico e características da família como o número de irmãos, ordem de nascimento, etc., e extrínsecas, incluindo as oportunidades de prática, estimulação na infância, disponibilidade e qualidade de brinquedos, etc.

É como base nestes pressupostos que dentro do mesmo sexo poderão ser encontradas muitas diferenças relativamente ao desenvolvimento motor das crianças.

Tomando como base o caso específico da turma do 12º1E, no grupo de dezasseis rapazes, estes nunca enquadraram o mesmo nível de proficiência levando à existência de muitas diferenças no seu desempenho motor. Tirando partido da morfologia de cada aluno, constata-se que os alunos menos capacitados apresentavam uma estrutura músculo-esquelética pouco desenvolvida. Este facto por ter origem em vários factores como os enumerados por Gallahue (1982). Podem estar associados factores hereditários, as experiências de cada aluno para o desenvolvimento de tais capacidades, a motivação dos mesmos ou a incentivação dos pais para a prática de atividade física, o seu estatuto socio-económico. Tendo em conta as fichas de caracterização da turma, nenhum dos alunos que contemplava maioritariamente o nível introdutório, não mencionou como atividade de lazer o exercício físico nem mencionou praticar alguma modalidade. As modalidades seleccionadas como sendo as da sua preferência, constam na maioria por modalidades individuais. Pode-se constatar, pelos dados recolhidos que estes alunos não tiveram experiências que os levasse a desenvolver padrões motores considerados como os normais para o seu sexo.

Contrariamente, os colegas mais aptos apresentam-se num conjunto de alunos onde o seu corpo está bem desenvolvido contribuindo para isso várias experiências

anteriores em diversas modalidades, permitindo aos mesmos, o desenvolvimento de qualidades motoras desde cedo. Nestes casos, o encorajamento para a prática desportiva pode ter estado mais presente pelos pais, ou mesmo pelos colegas.

Segundo Barreiros & Neto, o encorajamento para a participação masculina faz parte de uma concepção de educação e de desenvolvimento baseada em estereótipos de género. A capacidade de persistir em actividades que suportem a melhoria da resposta motora, da capacidade de jogo e do rendimento desportivo fica seriamente comprometida por este facto.

Este grupo de alunos é aquele que apresenta, também, mais índices de competitividade contrariamente ao primeiro grupo menos apto. Esta diferença pode estar associada à experiência pela prática em jogos desportivos colectivos, sendo este conjunto de actividades as preferidas daqueles.

Semelhante ao grupo de alunos com menos capacidade, está inserida a aluna que contempla o mesmo nível possivelmente pelos mesmos fatores. Esta estereotipia do género revela-se numa atitude mais protectora da filha, introduzida com mais suavidade nas actividades físicas e protegida (impedida) de praticar muitas outras. Os rapazes, por outro lado, são percebidos pelo pai como mais fortes, resistentes e atléticos, e naturalmente encorajados em actividades mais dinâmicas e de mais elevado custo energético (Gabbard, 1992, citado por Barreiros & Neto)

CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico constituiu um marco bastante significativo, repleto de experiências e de vivências que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal. O professor estagiário, sendo o seu primeiro contato com o contexto real da prática docente, adquire aprendizagens respeitantes não só à realização e intervenção pedagógica, mas também a nível pessoal através das interacções realizadas ao longo do ano com os alunos, o professor orientador, núcleo de estágio e os restantes docentes. Considera-se um ano marcante, um momento capaz de definir o tipo de professor a ser futuramente. Ao entrar pela primeira vez numa sala de aula não se sabe se se vai aplicar um estilo mais autoritário ou mais permissivo. Depende muito da turma que nos é apresentada. No entanto, o estilo adoptado será aquele que se identificar mais com o tipo de pessoa, de acordo com as suas

características psicológicas, as suas experiências, cultura e valores. Este ano contribuiu para essa construção, isto é, foi possível encontrar-se, definir-se como docente transparecendo as suas crenças e valores.

Considerou-se, portanto, um ano bastante enriquecedor e compensatório na medida em que se acaba um ano letivo com a consciência de se ter efectuado um bom trabalho e de este ter contribuído para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos. Os objetivos foram cumpridos, pois não se afastou nunca do compromisso com as aprendizagens dos mesmos, e pensa-se que de alguma forma se deixou uma marca positiva na turma. O facto de ter alguns alunos problemáticos no grupo, o diálogo com os mesmos, na tentativa de fazer mudar a sua atitude perante a disciplina, os colegas e a forma de ver a vida, possivelmente contribuiu para a sua educação.

No que respeita à supervisão do estágio, crê-se que o mesmo não teria o seu término de modo tão enriquecedor. O professor orientador foi, sem dúvida alguma, uma pessoa que contribuiu imenso para o crescimento tanto profissional como pessoal da estagiária. As suas críticas sempre foram construtivas permitindo que o seu núcleo trabalhasse da mesma forma, ou seja, as respostas ou soluções nunca foram dadas sem antes se reflectir sobre as ações educativas na tentativa de se chegar a conclusões autonomamente. Esta supervisão apresentou-se, portanto, como uma possibilidade de superar as dicotomias: teoria x prática, reprodução de conhecimento x produção de conhecimento, resultando num espaço de interação interdisciplinar e produção do conhecimento numa perspectiva crítica, ética e competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (s.d.). A formação de Professores no Portugal de Hoje. *Documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.

Altmann, H. (1998). *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de educação Física: sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. *Universidade de Trás os Montes e Alto Douro*.
- Arends, R. (2005). Aprender a ensinar. *McGraw-Hill*.
- Barreiros, J., & Neto, C. (s.d.). O Desenvolvimento Motor e o Género. *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa*.
- Bayer, C. (1994). O ensino dos Jogos desportivos Coletivos. Lisboa: Dinalivro.
- Belair, L. (1999). L'évaluation dans l'école. Paris: ESF Editeur.
- Bento, J. O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. In J. O. Bento, *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bloom, B., Hastings, & Madaus. (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. *McGraw-Hill Book Company*.
- Bunker, D., & R, R. T. (1982). A model for the Teaching of Games in Secundary Schools. *Bolletín of Physical Education*.
- Caetano, A. P., & Silva, M. d. (2009). ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*.

- Claro, R. d., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8.
- Comenius. (s.d.). Clima da sala de aula em ambientes inclusivos. *Education end Culture. Lifelong Learning Programme*.
- Constancio, A. A. (Agosto de 2009). AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL. *Fazendo Gênero*, 9, 8.
- Costa, C. d. (1996). *Formação de Professores em educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Edições FMH.
- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em Pedagogia. *Minerva*.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). Perspectivas actuais sobre a formação de professores. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*.
- Gomes, P. B. (4 de Fevereiro de 2001). Género, co-educação e Educação Física. Implicações pedagógico-didáticas. *FCDEF - Universidade do Porto*, 13-26.

- Gomes, P. B., Silva, P., & Queirós, P. (2000). Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola. *Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 7.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação. *Pedagogia no Desporto. Faculdade de Motricidade Humana*.
- Griffing, L., & Butler, J. (2005). In *Teaching games for understanding: Theory research, and practice*. USA: Human Kinetics.
- Ladewig, I. (2000). A IMPORTÂNCIA DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS. *Rev. paul. Educ. Fís.*, 3, 62-71.
- Lino, L. S., & Gomes, M. (2006). Planeamento em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 349-376.
- Moreira, M. A. (2010). Aprendizagem significativa crítica. *Instituto de Física da UFRS*.
- Nóvoa, A. (s.d.). Formação de Professores e profissão docente. *Universidade de Lisboa*.

- Oliveira, V. (2002). *O processo de ensino dos jogos desportivos coletivos: um estudo acerca do Basquetebol*. Universidade estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.
- Pacheco, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. P. (23 de Novembro de 2010). Fundamentos didatológicos e tecnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a língua Portuguesa. *Encontros de didática*.
- Pedro, D. A. (2010). *O planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo Multicaso em Escolas de Lisboa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Pereira, P. (2000). A planificação dos professores de Educação Física: Alguns Contributos para o seu estudo. *Horizonte*, 14-18.
- Piérro, M. (1996). A formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. *Faculdade de motricidade Humana*.
- Pimenta, S. G. (Setembro de 1997). Formação de Professores - saberes da docência e Identidade do professor. *Nuances*, III.
- Pinto, J. (2004). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. *Escola Superior de educação de Setúbal*.

- Piroló, A. L. (2004). El trabajo pedagógico de los profesores de educación física de la enseñanza fundamental de Maringá, Paraná, Brasil: un estudio de casos. *Programa de post-graduação em Educação - Desenvolvimento profissional e Institucional para la Calidad Educativa. Universidad de Barcelona.*
- Ramísio, A. (2009). O Ensino e o "clima" Sócio-relacional da aula. *Mestrado em Ensino em TIC. Escola Superior de Educação de Fafe.*
- Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- Schein, P. Z., & Coelho, S. M. (Abril de 2006). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro do Ensino da Física, 23*, 68-92.
- Schon, D. (1987). *Educating Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Anjos, L. A., & Maia, J. A. (Abril de 2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescente. *Cad. Saúde Pública, 24*, 721-736.
- Serpa, C. D. (2009). Planejamento por unidades didáticas.
- Silva, J. P. (2005). *Revista Espaço Acadêmico*.
- Silva, P., Gomes, P. B., & Queirós, P. (2006). Educação Física, Desporto e Género: o caminho percorrido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal). *Movimento, 12*.

Simões, R. D. (s.d.). GÊNERO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE A. *Gênero, Sexualidade e Educação/ n. 23.*

Sousa, E. S., & Altmann, H. (Agosto de 1999). Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes, nº 48.*

Tassoni, E. C. (s.d.). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Universidade Estadual de Campinas.*

ANEXOS

• Anexo I: Mapa de Rotações de espaços

1º ciclo (Até 29 de Outubro)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	10:00	11ªE	10ªB	12ªPAC	11ªPAC		12ªB	11ªPS	11ªPFC	11ªPEL		12ªD	11ªPDM	11ªPING	12ªPEL	12ªPFC		12ª3A	10ª1C	10ªPMA1	11ªF	10ªE	12ª2C	12ª1F	12ªPM	12ªPING
10:20	11:50	12ªD	12ªPS	11ª2A	12ª2A	10ª3A	11ªPM	10ªD	10ªPING	12ª1A		10ª2C	12ª2C	12ªF	12ªPDM	10ªPAS	10ªPFC	11ªPMI	10ª2A	12ª1A	10ª3A	12ª2B	10ª1A	12ªPMN	12ªPSI2	
12:00	13:30		12ª3A	10ª2A	11ªD	11ªF	11ª2C	11ª3A	11ª2B	11ª3B		11ª1C	12ª1C	11ª2A	12ª2A	11ªPMN	10ª2C	11ª3A	11ª1A	11ª3B	10ª2B	10ªPER	12ª1C	12ªPMI2	12ª1B	
13:45	15:15																									
15:25	16:55	11ªPER		11ª1A	12ªPER		10ªE	10ªPIE	11ª1B		10ª2B	12ªE					11ªE	10ªD	11ª2B			10ªPS	12ªPMI1	10ªPMA2	10ªPSI	
17:00	18:30	11ª1C	10ª1A	12ªE	10ªPDM		10ª1F	10ªPM	10ª1C	12ª1B	10ªP23D						10ª1F	12ªPSI1	11ª1B	11ªD		11ª2C	10ª1B	11ªPSI		

2º ciclo (de 31 de Outubro a 16 de Dezembro)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	10:00	11ªPAC	11ªE	10ªB	12ªPAC		11ªPEL	12ªB	11ªPS	11ªPFC		12ªPFC	12ªD	11ªPDM	11ªPING	12ªPEL	10ªPMA1	11ªF	12ª3A	10ª1C		12ªPING	10ªE	12ª2C	12ª1F	12ªPM
10:20	11:50	10ª3A	12ªD	12ªPS	11ª2A	12ª2A		11ªPM	10ªD	10ªPING	12ª1A	10ªPAS	10ª2C	12ª2C	12ªF	12ªPDM	10ª3A	10ªPFC	11ªPMI	10ª2A	12ª1A		12ª2B	10ª1A	12ªPMN	12ªPSI2
12:00	13:30	11ªD	11ªF	12ª3A	10ª2A			11ª2C	11ª3A	11ª2B	11ª3B	11ªPMN	11ª1C	12ª1C	11ª2A	12ª2A	10ª2C	11ª3A	11ª1A	11ª3B	12ª1B	10ªPER	12ª1C	12ªPMI2		
13:45	15:15																									
15:25	16:55		11ªPER		11ª1A	12ªPER	10ª2B	10ªE	10ªPIE	11ª1B		12ªE						11ªE	10ªD	11ª2B		10ªPSI	10ªPS	12ªPMI1	10ªPMA2	
17:00	18:30	10ªPDM	11ª1C	10ª1A	12ªE		10ªP23D	10ª1F	10ªPM	10ª1C	12ª1B						11ªD	10ª1F	12ªPSI1	11ª1B			11ª2C	10ª1B	11ªPSI	

3º ciclo (de 2 de Janeiro a 10 de Fevereiro)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	10:00		11ºPAC	11ºE	10ºIB	12ºPAC	11ºPFC	11ºPEL	12ºB	11ºPS		12ºPEL	12ºPFC	12ºID	11ºPDM	11ºPING	10ºIC	10ºPMA1	11ºF	12º3A		12ºPM	12ºPING	10ºE	12º2C	12ºF
10:20	11:50	12º2A	10º3A	12ºID	12ºPS	11º2A	12º1A	10ºPING	11ºPM	10ºID		12ºPDM	10ºPAS	10º2C	12º2C	12º1F	12º1A	10º3A	10ºPFC	11ºPMI	10º2A		12ºPSI2	12º2B	10º1A	12ºPMN
12:00	13:30		11ºID	11ºF	12º3A	10º2A	11º3B		11º2C	11º3A	11º2B	12º2A	11ºPMN	11ºIC	12º1C	11º2A	11º3B	10º2B	10º2C	11º3A	11º1A	12º1B	12ºPMI2	10ºPER	12º1C	
13:45	15:15																									
15:25	16:55		12ºPER	11ºPER		11º1A	11º1B	10º2B	10º1E	10ºPIE		12ºIE						11º1E	10ºID	11º2B	10ºPMA2	10ºPSI	10ºPS	12ºPMI1		
17:00	18:30	12ºIE	10ºPDM	11ºIC	10º1A		12º1B	10ºP23D	10ºIF	10ºPM	10º1C						11º1B	11ºID	10ºIF	12ºPSI1		11ºPSI		11º2C	10º1B	

4º ciclo (de 13 de Fevereiro a 30 de Março)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	10:00	10º1B	12ºPAC	11ºPAC	11ºE		11ºPS	11ºPFC	11ºPEL	12ºB		11ºPING	12ºPEL	12ºPFC	12ºID	11ºPDM	10ºIC		10ºPMA1	11ºF	12º3A	12º1F	12ºPM	12ºPING	10º1E	12º2C
10:20	11:50	11º2A	12º2A	10º3A	12ºID	12ºPS	10ºID	12º1A	10ºPING	11ºPM		12º1F	12ºPDM	10ºPAS	10º2C	12º2C	10º2A	12º1A	10º3A	10ºPFC	11ºPMI	10º1A	12ºPMN	12ºPSI2	12º2B	
12:00	13:30	10º2A		11ºID	11ºF	12º3A		11º2B	11º3B	11º2C	11º3A	11º2A	12º2A	11ºPMN	11ºIC	12º1C	11º1A	11º3B	10º2B	10º2C	11º3A	12ºPMI2	12º1B	10ºPER		12º1C
13:45	15:15																									
15:25	16:55	11º1A		12ºPER	11ºPER		10ºPIE	11º1B	10º2B	10º1E		12ºIE					10ºID	11º2B		11º1E			10ºPMA2	10ºPSI	10ºPS	12ºPMI1
17:00	18:30	10º1A	12ºIE	10ºPDM	11ºIC		10º1C	12º1B	10ºP23D	10ºIF	10ºPM						12ºPSI1	11º1B	11ºID	10ºIF		10º1B	11ºPSI		11º2C	

5º ciclo (de 10 de Abril até ao final do ano lectivo)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	10:00		10º1B	12ºPAC	11ºPAC	11ºE		11ºPS	11ºPFC	11ºPEL	12ºB	11ºPDM	11ºPING	12ºPEL	12ºPFC	12ºID	11ºF	10º1C		10ºPMA1	12º3A	12º2C	12º1F	12ºPM	12ºPING	10º1E
10:20	11:50	12ºPS	11º2A	12º2A	10º3A	12ºID	11ºPM	10ºID	12º1A	10ºPING		12º2C	12º1F	12ºPDM	10ºPAS	10º2C	11ºPMI	10º2A	12º1A	10º3A	10ºPFC		10º1A	12ºPMN	12ºPSI2	12º2B
12:00	13:30	11º1F	10º2A		11ºID	12º3A	11º3A		11º3B	11º2B	11º2C	12º1C	11º2A	12º2A	11ºPMN	11ºIC	11º3A	11º1A	11º3B	10º2B	10º2C	12º1C		12ºPMI2	10ºPER	12º1B
13:45	15:15																									
15:25	16:55	11ºPER	11º1A		12ºPER		10º1E		10ºPIE	10º2B	11º1B				12ºIE		10ºID		11º2B	11º1E	10ºPS	12ºPMI1	10ºPMA2	10ºPSI		
17:00	18:30	11ºIC	10º1A		10ºPDM	12ºIE	10ºPM	10º1C	12º1B	10ºP23D	10ºIF						10ºIF	12ºPSI1	11º1B	11ºID		11º2C	10º1B	11ºPSI		

Legenda

Miranda	Pedro	Carolina	Teresa	Cristina	Tendeiro	Fausto	Carlos	Mª. João	Luis	Alberto	A. Carlos
---------	-------	----------	--------	----------	----------	--------	--------	----------	------	---------	-----------

- Anexo II: Modelo do plano de aula

Professor

Turma

Data

Hora

Duração

Local

Nº alunos

Aula nº

Função Didática

Aula nº

de

da Unidade Didática de

Conteúdos		Objectivos da Sessão	
Sumário			
Recursos Materiais			

Nome																								
Presenças																								
Observações																								

Tempo		Conteúdos	Tarefa			
H	TP		Organização e Desenvolvimento	Figura	Critérios de Êxito	
10:00	10'					Parte Introdutória
						Parte Fundamental

	Nome do aluno	Domínios	Dificuldades	Indicadores de ação
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

Justificação das Decisões e Opções Tomadas na Elaboração do Plano de Aula

Observações

- Anexo III: Exemplo de uma ficha de avaliação diagnóstica / sumativa

Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa de Badminton



Nível de Jogo Jogo 1X1 - ½ Campo longitudinal, início em Serviço Longo						Ano: 12º	Turma: 1E	Data: 04 / 01 / 2012
N.º	Nome	1 0/9	2 10/13	3 14/16	4 17/20	Critérios de Avaliação		
						<u>1</u> <ul style="list-style-type: none"> Não conhece o objectivo do jogo; Pega incorrecta da raqueta; Não se desloca; Não se posiciona para devolver o volante (evitando que caia); 	<ul style="list-style-type: none"> Não domina o Serviço; Não domina o Clear. 	
						<u>2</u> <ul style="list-style-type: none"> Conhece o objectivo do jogo Pega correcta da raqueta (Pega Universal); Adopta ocasionalmente a Posição Base; Desloca-se para devolver o volante para o campo adversário; 	<ul style="list-style-type: none"> Domina o Serviço; Domina o Clear. 	
						<u>3</u> <ul style="list-style-type: none"> Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega de Direita e Esquerda); Adopta com frequência a Posição Base Desloca-se e posiciona-se correctamente para devolver o volante para o campo adversário; 	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona o serviço de acordo com a posição do colega; Domina o Lob Domina o Amorti. 	
						<u>4</u> <ul style="list-style-type: none"> Conhece o objectivo do jogo; Pega correcta da raqueta (Pega de Direita, Esquerda e "Frigideira"); Age com intencionalidade, colocando o volante num dos quatro cantos do campo adversário; Desloca-se com rapidez recuperando a Posição Base após cada batimento; 	<ul style="list-style-type: none"> Coloca-se ligeiramente descaído para o lado em que dirige o volante; Domina o Remate. Domina o Encosto. 	

- Anexo IV: Exemplo de um instrumento de avaliação formativa

Nome	Domínio Psicomotor																									
	GESTOS TÉCNICOS (20%)																							SITUAÇÃO DE JOGO (80%)		
	Pegas		Posição base			Clear		Lob		Serviço			Ramate			Amorti			Encost o	Drive			ofensiva	defensi va		
	cabeça da raquete em perfil	polegar e indicador em oposição	segmentos semi flexíveis	apoios a largura dos ombros com desequilíbrio anterior	raquete em preparação para o gesto	armar baixo com relaxamento dos braços	umbral em trajetória ascendente para as costas do adversário	balanço em zigzag ascendente das pernas e tronco com o pé no chão	volante em trajetória ascendente	apoios desafiados e na diagonal	balanço sobre as pernas no sentido anterior e ascendente	curto: trajetória rasante à rede	longo: trajetória do volante alta e em profundidade	armar baixo com relaxamento dos braços	balanço explosivo com acentuada flexão do punho	trajetória do volante descendente e rectilínea	armar baixo com relaxamento dos braços	balanço explosivo com bloqueio final do M.S.	trajetória curta, descendente e lenta	Bloqueio do punho sem balanço	Dissociação dos apoios	Balanço lateral explosivo no sentido anterior	Trajetória rasante para o centro do campo	Colocação do serviço em função do posicionamento do adversário	Alterar trajetórias de balanço (e.g. profundidade/largura)	Reposicionamento defensivo
	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	x	✓	✓	x	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	x	✓	x	✓	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	✓
	x	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
	x	✓	✓	✓	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x	✓	x	x	x	x	✓	✓	x	✓	✓
	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	✓	✓	x	✓	✓	x	✓	✓

- Anexo V: Critérios de avaliação

DOMÍNIOS	OBJECTIVOS A ATINGIR/COMPETÊNCIAS A AVALIAR	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PESO %
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho <ul style="list-style-type: none"> - Atenção - Interesse 		1
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação 	5
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações interpessoais <ul style="list-style-type: none"> - Cooperação e ajuda mútua - Espírito de tolerância 		3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia <ul style="list-style-type: none"> - Espírito de Iniciativa - Capacidade de concretização 		1
			10
SABER FAZER/SABER (NO CONTEXTO DE CADA UNIDADE DIDÁCTICA)	SABER FAZER <ol style="list-style-type: none"> 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%) 	Provas de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Situação de jogo; - Exercício critério 	85
	SABER <p>Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didácticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didácticas leccionadas, quando aplicáveis.</p>	Outros instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> Testes/Fichas Trabalhos/Relatórios Questionamento 	5
			90